



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:

Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação – Supervisão Pedagógica

Orientador: Professor Doutor Marcos Onofre

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Onofre

Vogais

Professora Doutora Ana Maria Peixoto Naia

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Maria do Céu Santos Antunes

Lisboa

2014



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:

Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente

Maria do Céu Santos Antunes

Lisboa

2014

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Marcos Onofre pelo apoio e pela sabedoria dos comentários e sugestões.

A todos os colegas do 3º Ciclo e Secundário que se prontificaram a colaborar, bem como a amizade que, ano após ano, escola após escola, prevalece.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste projeto.

A todos os amigos e familiares....pela paciência e pela ausência, justificada!

Aos meus pais, pelo apoio incondicional!

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do Desempenho Docente, Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional, Ensino Básico, Ensino Secundário, Carreira Docente.

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo conhecer as concepções dos professores do 3º Ciclo e Secundário sobre a Avaliação do Desempenho e a relação com as suas perceções acerca do desempenho e desenvolvimento profissional. A fim de contextualizar esta temática, recorreremos a um enquadramento teórico com uma abordagem aos conceitos de avaliação, supervisão e desenvolvimento profissional.

Na metodologia, para a recolha de dados, foi utilizado um inquérito por questionário aberto, aplicado a uma amostra por conveniência de docentes a lecionar 3º Ciclo e Secundário num Agrupamento de escolas da região de Lisboa. Os dados foram tratados a partir de uma análise de conteúdo temática.

Os resultados permitem salientar que os professores concordam com a existência de um modelo de Avaliação do Desempenho, mas não se identificam com o modelo em vigor e apontam algumas lacunas ao processo e aos resultados finais, nem sempre apreciados como justos. Os docentes olham para a avaliação como um meio para realizar a progressão na carreira. Por isso, não deixam de considerar o modelo em vigor como injusto e pouco coerente, devido ao sistema de atribuição de quotas, que inviabiliza a transparência e a justiça do processo, gerando sentimentos de instabilidade e rivalidade na escola e entre o corpo docente. A vertente formativa da avaliação e o trabalho colaborativo são identificados como importantes para o desenvolvimento profissional dos professores; contudo, estes referem que é necessário melhorar a relação entre avaliador e avaliado uma vez que aquele parece não estar a cumprir o seu papel de supervisor entendido como orientador da prática pedagógica, capaz de fomentar um ambiente relacional positivo, interativo e necessário ao melhor desempenho e desenvolvimento profissional dos professores.

KEYWORDS: Teacher Performance Evaluation, School Supervision, Professional Development, Elementary School Teachers, High School Teachers, Teaching Career.

ABSTRACT

The present study aims to understand the conceptions of the Elementary and High School Teachers on the Performance Evaluation and the relationship with their perceptions regarding performance and professional development. For this purpose, we resorted to a theoretical framework that approaches the concepts of the evaluation, supervision and professional development.

As regards data collection for survey, an open inquiry was applied in a school group of the Lisbon area, to a convenience sample of elementary and high school teachers. The data were processed from a thematic content analysis.

The results show that teachers agree with the existence of a Performance Evaluation model, although they do not identify themselves with the current one, pointing out some gaps to the process and to the final results, not always seen as fair.

Teachers regard the evaluation process as a way to achieve career progression. Therefore, they do consider the current model unfair and inconsistent due to the quota allocation system which undermines the transparency and fairness of the process, generating instability and rivalry between the school and the teacher's board.

The formative side of the evaluation and the collaborative work are both identified as important to the teacher's professional development; nevertheless, the teachers say that it is necessary to improve the relationship between appraiser and appraisee once it seems that the first does not fulfil the role of a real supervisor, seen as a teaching practice leader, able to foster a positive relational and interactive environment necessary to achieve a better performance and professional development.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Índice	6
Índice de Gráficos	8
Índice de Siglas.....	10
Introdução.....	11
Capítulo I - Revisão de Literatura	16
1.1. Avaliação: concepções e evolução	16
1.2. A escola como contexto de práticas de avaliação.....	18
1.3. Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão: rumo ao Desenvolvimento Profissional	22
1.4. Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal	34
Capítulo II - Metodologia	46
2.1. Fundamentação.....	46
2.2. Objetivos do Estudo e Metodologia	47
2.3. Descrição da População e Amostra.....	51
2.4. Instrumento de Recolha de Dados.....	54
Capítulo III – Análise dos Resultados	57
3.1. Descrição e Análise dos Resultados.....	57
Capítulo IV – Conclusões e Recomendações	84
4.1. Principais Conclusões	84

4.2. Implicações do Estudo	89
4.3. Limitações do Estudo	90
4.4. Sugestões para futuras investigações	90
Referências Bibliográficas	92
Legislação Consultada.....	101
Anexos	102
Anexo 1- Questionário	103
Anexo 2 – Autorização para a aplicação do Questionário do Estudo	109
Anexo 3 – Tabelas de resultados do Estudo	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dados pessoais dos professores	50
Gráfico 2: Dados pessoais dos professores	51
Gráfico 3: Anos de serviço (>20) e Situação Profissional dos professores	51
Gráfico 4: Disciplinas lecionadas pelos professores.....	52
Gráfico 5: Questão 8 – Conhecimento dos professores sobre o atual modelo de Avaliação do Desempenho (ADD)	57
Gráfico 6: Questão 9 – Caracterização do atual modelo de Avaliação do Desempenho (ADD)	60
Gráfico 7: Questão 10 – Implementação do sistema de Avaliação do Desempenho (ADD) na escola.....	62
Gráfico 8: Questão 11 – Dimensões em avaliação	63
(Dimensão científica e pedagógica)	63
Gráfico 9: Questão 11 – Dimensões em avaliação	64
(Participação da escola e relação com a comunidade)	64
Gráfico 10: Questão 11 – Dimensões em avaliação	65
(Formação contínua e desenvolvimento profissional)	66
Gráfico 11: Questão 12 – Informação e Instrumentos para o processo de ADD.....	66
Gráfico 12: Questão 13 – Quem deve avaliar os professores?	67
Gráfico 13: Questão 14 – Características principais de um bom avaliador	69
Gráfico 14: Questão 15 – Periodicidade da Avaliação do Desempenho	70
Gráfico 15: Questão 16 – Sentimentos (positivos ou negativos) despertados pelo processo de Avaliação do Desempenho	71
Gráfico 16: Questão 17 – Aspectos a melhorar com a Avaliação do Desempenho.....	71

Gráfico 17: Questão 18 – Alteração da prática pedagógica com a Avaliação do Desempenho	73
Gráfico 18: Questão 19 – Trabalho colaborativo no âmbito da Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional	74
Gráfico 19: Questão 20 – Já foi Diretor de Turma, Coordenador de Grupo/Departamento ou Ciclo?	75
Gráfico 20: Questão 20.1 – Contributo do exercício de cargos para o Desenvolvimento Profissional	76
Gráfico 21: Questão 21 – A escola valoriza e incentiva a formação contínua dos professores?	77
Gráfico 22: Questão 21.1 – De que forma a escola valoriza e incentiva a formação contínua dos professores?	77
Gráfico 23: Questão 22 – A realização de formação contínua é importante para os professores?	78
Gráfico 24: Questão 22.1 – Importância da realização de formação contínua	80
Gráfico 25: Questão 23 – Iniciativas que a escola promoveu no âmbito da Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional dos professores	80
Gráfico 26: Questão 24 – Obstáculos que o processo de Avaliação do Desempenho colocou ao Desenvolvimento Profissional dos professores	81

ÍNDICE DE SIGLAS:

ADD - Avaliação do Desempenho Docente

ECD - Estatuto da Carreira Docente

IGE - Inspeção Geral da Educação

JCSEE - *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

TALIS - *Teaching and Learning International Survey*

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição com cariz simultaneamente coletivo e individual, com responsabilidades cívicas, sociais, política, éticas, educadoras, socializadoras tem sofrido alterações profundas quer no seu funcionamento, quer nos objetivos que visa alcançar e a forma como, enquanto instituição autónoma, (apesar de dependente da tutela, a saber, o Ministério da Educação) tem gerido os seus recursos humanos a par das exigências e diversidade de orientações e normativos. Nóvoa (2005, 2006) tem feito referência ao que designa por “transbordamento da escola” para referir a diversidade e quantidade de mutações, impedindo que professores e comunidade educativa, em geral, se concentrem no desenvolvimento de aprendizagens significativas e na organização do ensino. Estes objetivos são referidos como essenciais na melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem e cuja centralidade do professor volta a destacar-se, segundo o relatório da OCDE publicado em 2005.

Sendo a profissão docente a “profissão do conhecimento” (Marcelo, 2009) e da mudança, os contextos educativos atuais exigem a ampliação de saberes e a melhoria de desempenhos ao longo da vida. Para Marcelo (2009, p.15) “desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores...”.

O processo de avaliação do desempenho docente instituído com a publicação do Decreto-lei 15/2007, de 19 de janeiro que elimina um processo anterior de avaliação de professores assente apenas na autoavaliação, veio responder a um conjunto de necessidades no âmbito da carreira docente: introdução de um modelo de avaliação mais exigente, gestão e desenvolvimento dos recursos humanos, melhoria da qualidade do ensino /educação, valorização da profissão docente, desenvolvimento profissional do professor.

Contudo, a receção à implementação do processo de avaliação e a uma nova mudança não foi satisfatória e imediatamente se fizeram sentir reações ainda mais negativas, já que a imagem associada à avaliação de professores sempre foi a de “algo inventado contra os professores, em vez de se encontrar ao seu serviço” (Simões, p. 161 *cit. in* Nevo, 1994).

As propostas de avaliação são realizadas sem ouvir os professores e é necessário dar-lhes voz, auscultar as suas perceções acerca do modelo vigente, vantagens e desvantagens, contributo para o desenvolvimento profissional, a par de novas perspetivas e visões transformadoras deste processo na tentativa de superação da visão redutora e negativista, rumo a uma nova perspetiva, capaz de nutrir a motivação dos professores e o seu

desempenho profissional. A temática das conceções dos professores e avaliação do desempenho têm sido objeto de alguns estudos empíricos em universidades portuguesas, nomeadamente dissertações de mestrado (Gomes, 2010 e Tarrinha, 2010), permitindo um maior conhecimento do processo e auscultando os professores quanto às suas opiniões e necessidades, numa tentativa de melhoria continuada.

Quando falamos de desenvolvimento profissional falamos, necessariamente, de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, uma vez que os destinatários últimos de todo o trabalho do professor são os alunos. Eles justificam todo o processo e é neles que o professor pensa quando planifica e desenvolve todas as suas práticas, pelo que estes objetivos deverão ser considerados em qualquer processo de avaliação dos professores e, sobretudo, pelos avaliadores aquando da observação de aulas.

O supervisor terá um papel fundamental no âmbito da generalidade do processo, ao promover um acompanhamento tutelado que é definido por Alarcão (2003, p.13) como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

A escolha do tema justifica-se, também, pelo seu impacto subjetivo na autora. Na verdade, algo de muito pessoal nos moveu e continua a mover na área da educação, não só pela afinidade profissional, mas sobretudo pela atualidade da problemática no contexto educativo português e as consequências que, a longo prazo, poderá acarretar para os profissionais do ensino e para a tão apregoada qualidade, eficácia e excelência do ensino que parecem distantes do Sistema Educativo Português e que têm justificado a enormidade de medidas preventivas e legislativas a que quase diariamente assistimos. Por outro lado, visamos a melhoria do nosso próprio desempenho através da aquisição de instrumentos e estratégias que nos permitam converter a avaliação do desempenho docente num processo identitário e criativo numa escola dita “aprendente” (Alarcão, 2001, p.15). Consideramos que as conclusões alcançadas, findo o estudo, poderão ser de suma importância na definição de estratégias e atuações face ao atual imperativo de avaliação que se entrosa à instituição escolar e aos docentes. Pretendemos, com este estudo, contribuir para a melhor perceção do sistema educativo português e das práticas dos seus agentes, das suas dificuldades e constrangimentos no âmbito do processo de avaliação do desempenho, bem como formas de atuação que concorram para a sua rentabilização e melhoria contínuas.

De facto, a avaliação é, cada vez mais, uma prática social indispensável mas complexa, para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades modernas em geral e o ensino, a educação e a escola em particular. Utilizamos o conceito *avaliação do desempenho* como um “processo em que se procura identificar, observar, medir e desenvolver o desempenho dos indivíduos, tendo

como principal propósito torná-lo congruente com os objetivos da organização” (Caetano, 2008, pp.28-29).

A sua emergência advém da preocupação com a eficácia dos sistemas educativos, a melhoria da qualidade do ensino e dos professores, tendo sido adotadas algumas medidas, de carácter preventivo, a este nível, particularmente: a reestruturação das escolas, a afirmação da profissionalidade docente através da formação especializada, a crescente ênfase nas aprendizagens e, mais recentemente, a afirmação científica da avaliação com diferentes finalidades, nomeadamente melhorar o desempenho dos professores, melhorar práticas e procedimentos dos professores, compreender problemas de ensino e aprendizagem, bem como experiências vividas e responsabilizar cada agente envolvido pelo seu papel na melhoria contínua. Nóvoa refere que “a avaliação de professores poderá ser um meio importante de regulação, amadurecimento, credibilidade e reconhecimento de uma classe social que está perante um dos dilemas mais desafiadores dos últimos trinta anos” (*cit. Fernandes, 2006, p.21*).

Interessa, assim, compreender as dificuldades, constrangimentos e potencialidades que o modelo de avaliação do desempenho docente (ADD), com as sucessivas alterações normativas, tem favorecido na classe docente, sobretudo quando prevê também o acompanhamento por um dos seus pares, na figura de supervisor. Segundo Curado (2002, p.18) “as práticas de avaliação dos professores deveriam promover o seu desenvolvimento profissional e fundar-se num sistema de apreciação pelos pares, envolvendo os professores diretamente na preparação, implementação e seguimento do processo de avaliação”. Por outro lado, Bretel (2002, p.25) refere que a avaliação por pares é certamente “uma fórmula extraordinária de desenvolvimento profissional e de reforço positivo para os docentes”. Contudo, a questão da ADD tem sido deveras propalada, em contexto educativo, como causadora de mau ambiente relacional e organizacional, quer pela competitividade e desavenças entre os docentes, quer por se reduzir a um mero processo de classificação, parecendo não cumprir os objetivos a que inicialmente se propôs por ter resultado de um processo excessivamente teórico, burocrático, indefinido, constantemente reajustado e imposto aos seus principais destinatários: os docentes. Também Esteve (1999) se refere à avaliação como um sistema causador de desconforto e mau ambiente na escola. Importa, pois, compreender as motivações inerentes a este descontentamento e mal-estar docente, característicos da profissão docente e em que medida podem afetar o desenvolvimento profissional do professor, o qual o processo de avaliação do desempenho deveria desencadear, rumo à realização profissional e ao bem-estar docente. Já no início dos anos 80, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) denunciava os riscos associados à docência, a saber, o *stress* e o esgotamento, constituindo-os como principais causas de

abandono da profissão docente. Fernandes (2000) fazia referência ao distanciamento entre o que é legislado superiormente e o que, de facto, resulta da sua concretização, isto é, normalmente os efeitos desejados não são alcançados.

As mudanças e exigências sociais face à figura do professor, a par da evolução do conhecimento e das tecnologias têm contribuído para acentuar a incerteza face ao *saber* e ao *ser professor* na atualidade. As próprias mudanças e adaptações decorrentes do novo modelo de avaliação do desempenho têm contribuído para a insegurança profissional e pessoal. A avaliação de docentes assume-se, pois, como um processo complexo e difícil, onde intervêm vários fatores e sobressaem diversas concepções sobre o que é o ensino e o que pode, efetivamente, ser avaliado. Eisner (2005) e Goodlad (2005), referidos em Fernandes (2009), apontam quatro concepções de ensino que nos possibilitam compreender em que consiste a tarefa de ensinar e o processo que permite avaliar a competência, o desempenho e a eficácia dos professores: 1) ensino como trabalho; 2) ensino como ofício; 3) como profissão; 4) como arte. A primeira diz respeito ao trabalho na sala de aula propriamente dito e aos resultados dos alunos; a segunda remete para as competências pedagógicas e técnicas do professor; na perspetiva do ensino como profissão, salienta-se a autoavaliação e avaliação efetuada pelos pares; a última concepção evoca a capacidade de inovação e criatividade do professor.

Em qualquer uma das concepções, a avaliação impõe-se, afinal, como uma necessidade nos contextos educativos e sociais atuais como sistema de regulação e crescimento. Para Nevo (1994) “teacher evaluation is part of the life of teachers. It is an integral component in the professional life-cycle of teachers from the time they decide to join the profession through their process of training, their certification, their employment, and their professional development”. Também Duke (1990) e Haefele (1993) associam a avaliação ao crescimento e desenvolvimento profissionais, a par das práticas reflexivas e do professor reflexivo de Schön. Para Duke & Stiggins (1990) “Professional development is a process or processes by which competent teachers achieve high levels of professional competence and expand their understanding of self, role, context, and career”.

Sabendo que a avaliação tem surgido sempre associada ao juízo e à valoração, bem como à progressão na carreira, torna-se imperativo associá-la ao desenvolvimento profissional e garantir uma articulação adequada entre a avaliação das escolas e a avaliação dos professores, visto que a avaliação das escolas é uma componente importante de um quadro avaliativo mais amplo no âmbito da legislação em vigor. Paralelamente, os objetivos que a avaliação do desempenho docente pretende materializar estão diretamente relacionados, num plano macro, com a avaliação externa das escolas, a saber: melhorar o desempenho dos professores, responsabilizar e favorecer a prestação de contas, melhorar práticas e

procedimentos das escolas, compreender problemas do ensino e da aprendizagem, compreender experiências vividas, melhorar os resultados, promovendo o sucesso escolar e o desenvolvimento profissional dos professores, pela via independente e reflexiva.

Citando o Estatuto da Carreira Docente alterado pelo Decreto-lei nº41/2012, de 21 de fevereiro, artigo 40º, ponto 2, “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”, sendo os seus principais objetivos, entre outros, os estipulados no ponto 3: “a) contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, b) contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; e) diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; g) promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; h) promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; i) promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional”.

Assim, a questão de partida à qual procuramos responder é: “Quais as perceções dos professores sobre os contributos do processo de avaliação para o desempenho e desenvolvimento profissionais dos professores? Para este efeito pretendemos, ainda, responder às seguintes questões:

- Como é que o modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) vigente em Portugal é percecionado pelos professores do 3ºCiclo e Secundário?

- Quais são os fatores que os professores percecionam como decorrentes do processo de ADD e que potenciam o seu desenvolvimento profissional?

O presente relatório está estruturado em 5 capítulos. Na Introdução argumenta-se a oportunidade das questões do estudo. No Capítulo I procede-se à revisão de literatura utilizada para compreender o quadro concetual relativo à avaliação do desempenho, destacando-se o enquadramento normativo mais recente que a regula, à supervisão pedagógica e ao desenvolvimento profissional. O Capítulo II refere-se à caracterização da metodologia do estudo, identificação dos objetivos, amostra, procedimentos de recolha e análise dos dados. O Capítulo III é relativo à apresentação e análise dos resultados e o Capítulo IV apresenta as principais conclusões, implicações e limitações da investigação.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

1.1 AVALIAÇÃO: CONCEÇÕES E EVOLUÇÃO

Por volta dos anos 70 iniciou-se um discurso no âmbito da educação relacionado com a avaliação dos professores e as “competências dos professores” ou *teacher competency* (Shinkfield & Stufflebeam, 1995), ganhando maior relevo nos anos 80 e não mais abandonando a realidade do ensino e da docência. Assim, a crescente importância desta questão evidenciou a necessidade de aspetos legais e políticos que a instituíssem e estabelecessem os seus objetivos fundamentais, bem como as regras de funcionamento no sentido da qualidade e melhoria. “...Evaluation is a pervasive and basically essential process for all aspects of society and its institutions and they strive for excellence, equity, and practicality in serving citizens...” (Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

O conceito de avaliação acaba por surgir inicialmente associado a medição, descrição, julgamento, negociação e recolha de informação (Guba e Lincoln, 1989, Scriven, 1967, Nevo, 1990) e, no caso específico da avaliação de professores, como assinala Rosales, “a avaliação tem consistido na recolha de informação e na formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do professor” (1992, p.12). Por outro lado, a multiplicidade de conceções sobre o que é *ser professor* e do que é ensinar, bem como os enfoques a avaliar, isto é, a competência do professor (*teacher competency*), o desempenho do professor (*teacher performance*) ou a sua eficácia (*teacher effectiveness*) convertem a avaliação num procedimento complexo.

Guba e Lincoln (1989 *cit. in* Fernandes, 2005, p. 55) sintetizaram a evolução do conceito, bem como as suas práticas em “quatro gerações de avaliação”, de acordo com contextos históricos distintos, que a seguir se sintetizam:

Gerações	Finalidades	Papel do Avaliador	Contexto histórico
1ª Geração da Medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais;
2ª Geração da descrição	Descrever resultados	Narrador	Emergência da avaliação de programas;

	relativamente a objetos		
3ª Geração do julgamento	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento;
4ª Geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do Paradigma Construtivista

Quadro 1: Gerações da Avaliação (Guba e Lincoln, 1989)

Mais recentemente e de acordo com os normativos publicados no âmbito da avaliação do desempenho docente (Decreto-lei nº15/2007, de 19 de janeiro e Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro), fala-se do cariz marcadamente formativo da avaliação, potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores, em particular e das organizações escolares em geral, a par da melhoria da qualidade da educação e do ensino-aprendizagem. Neste contexto, também a supervisão vê o seu campo teórico reformulado e atualizado, no sentido de auxílio a este processo de monitorização do desenvolvimento e crescimento profissional dos docentes. Evidente é, portanto, a dualidade de funções inerente ao processo de avaliação: a avaliação proativa, utilizada para a tomada de decisões e a avaliação retroativa, destinada à prestação de contas ou *accountability* (Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

Para Hadji (*cit. in* Simões, 2000, p.12) “ a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir” (1995, p.32). Assim, concluímos que o conceito de avaliação admite várias interpretações mas tende a afastar-se, no domínio da educação, apenas da mera conceção de medição, geradora de descontentamento e mal-estar, questões que interessa compreender no âmbito da avaliação do desempenho docente. Por outro lado, importa igualmente perceber as vantagens decorrentes da avaliação quer na classe docente, quer na instituição e organização escolar e que nos conduzem ao conceito de desenvolvimento profissional do professor, num contexto de Escola em evolução e em construção.

1.2. A ESCOLA COMO CONTEXTO DE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Num contexto social de mudanças e inovação, a escola, com o seu *ethos* organizacional individual, vê-se confrontada com novas exigências e desafios imprevisíveis, tornando-se um imperativo a sua resolução de forma inovadora. É a pressão da mudança, característica das sociedades ocidentais, a par da evolução da gestão dos recursos humanos que passou a integrar a avaliação, uma modernização dos dispositivos e das práticas, uma cultura de eficácia, nomeadamente uma escola eficaz (*school effectiveness*) difundida nos países da OCDE e a necessidade de reconhecimento público. De facto, citando Nóvoa (1992, p.15) “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”.

Assim, a avaliação emerge como mecanismo de regulação de práticas, geradora de *feedback* que permite aos professores novas aprendizagens. A avaliação externa das escolas exige que se avalie a prestação do serviço educativo, os processos de ensino em sala de aula e o tipo de supervisão realizada, questões que suportam a sustentabilidade do nosso progresso educativo.

O *Relatório da Comissão Europeia sobre a Qualidade do Ensino Básico e Secundário* (2000) identifica indicadores de qualidade, agrupados em quatro grandes áreas: a) a realização nas áreas de matemática, leitura, ciência, tecnologias da informação e comunicação (TIC), línguas estrangeiras, aprender a aprender e civismo; b) sucesso e transição (capacidade dos alunos para completarem os estudos, taxas de abandono escolar, conclusão do ensino secundário e entrada no ensino superior; c) monitorização da educação escolar (nível de participação dos vários intervenientes nos sistemas de ensino através da avaliação e orientação da educação escolar); d) recursos e estruturas (despesas por estudante, formação de professores, número de alunos por computador). A avaliação sistemática dos professores, programas ou da escola tornou-se uma prática corrente e necessária de modo a tornar claro o que acontece nas escolas, compreender a sua complexidade, pressionar à prestação de um serviço educativo melhor e aprendizagens de qualidade.

A escola tem sido objeto de diversas abordagens avaliativas como resposta à pressão para a qualidade, por razões de ordem económica, política, científica e social, que motivaram uma nova visão sobre a escola e que a acompanha na atualidade, o que nem sempre assim foi. Só muito recentemente a questão da avaliação passou a fazer parte da agenda educativa, das escolas, dos professores e da comunidade educativa em geral.

As tendências atuais de autonomia das escolas e do ensino trazem para a ribalta a questão de avaliação das escolas (interna e externa) a par da avaliação dos professores. Contudo, ainda não foi possível identificar um modelo de avaliação “coroadado” de êxito, o que tem contribuído para acentuar o descontentamento e a insegurança resultantes deste processo. Gomes (2010, p.5) na sua dissertação de mestrado refere que “a avaliação tem vindo a fomentar resistências de natureza diversa, reflexões no quotidiano dos profissionais que começam a ter um profundo reflexo na vida das escolas e são geradoras do recrudescimento da discussão em torno da questão, criando expectativas quanto ao seu desenvolvimento”. A avaliação do desempenho tem originado, por isso, suspeita e ceticismo no seio do corpo docente, onde se vive um clima de “mudança legislada” e não de “mudança negociada” (Day, 1999, p.97).

De facto, a literatura enuncia um conjunto de critérios essenciais a qualquer modelo de avaliação - validade, fidelidade e utilidade - sem os quais a possibilidade de sucesso se tornará praticamente inviabilizada. Os modelos apresentados até ao momento não têm, de todo, conseguido reunir a totalidade dos critérios anteriormente enunciados, o que poderá justificar a refutação a que têm sido sujeitos. De facto, a validade da avaliação é imediatamente afetada se os procedimentos não são os apropriados; ao ser um juízo, logo, subjetiva, a fidelidade da avaliação é abalada; a utilidade é imediatamente interrogada quando associada à burocracia inerente e aos efeitos que, efetivamente, produz.

Em suma, as mudanças nos contextos da organização escolar, bem como a redefinição e diversificação das funções docentes contribuíram, em larga medida, para a transformação da visão da escola, do seu funcionamento e das suas práticas, motivadas por novas exigências sociais e culturais; práticas institucionais, organizativas, práticas didáticas e concorrentes (como a avaliação de desempenho) que diretamente se interligam com a capacidade de intervenção do professor, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional (Nóvoa,1995). A mudança constante foi-se enraizando com os sentimentos inerentes: inquietação, insegurança, medo e instabilidade face ao desconhecido e que passaram a caraterizar, em geral, o ambiente vivido nas escolas, pelos professores. Tal como refere Cardoso “a recetividade do professor à mudança e à inovação é um ingrediente fundamental para que uma instituição veja bem-sucedido o seu esforço de transformação do ensino. A inovação é uma atividade humana, inserida num projeto de ação coletiva e a sua concretização deverá passar pela participação ativa de cada sujeito e por uma colaboração alargada com os outros intervenientes no processo (2002, p.19), numa relação mais igualitária, fundada na análise partilhada do trabalho e dos obstáculos com os quais o professor se depara diariamente, no sentido da melhoria contínua e do desenvolvimento profissional.

A escola, enquanto organização autónoma e dotada de vida, logo, sujeita à mudança, pressupõe a avaliação numa perspetiva de escola reflexiva de acordo com Alarcão (2001, p.13): “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num contexto heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Por outro lado, a valorização do professor passa, cada vez mais, pela avaliação do seu desempenho, num contexto social e político em que assistimos à constante mudança de políticas educativas e ao questionamento do desempenho profissional dos professores.

A tendência geral é a de uma avaliação interna referente às estratégias e meios de melhoria e a de uma avaliação externa para aferir a qualidade dos resultados e a concretização das estratégias concertadas rumo ao objetivos pré-estabelecidos.

Ou seja, mais uma vez as dimensões sumativa e formativa da avaliação se cruzam, uma de foro mais administrativo e de prestação de contas e a outra, formativa, de melhoria contínua, de auscultação de pontos fortes e fracos no sentido da melhoria continuada. Obviamente que os contornos da avaliação interna determinarão e serão determinantes na avaliação externa. Com a Avaliação Integrada, a Inspeção Geral da Educação (IGE) “assumiu que toda a avaliação é um processo formativo, social e político, e que, portanto, a prestação de contas é inerente a este processo, abrangendo avaliadores e avaliados” (Clímaco, 2002, p. 46).

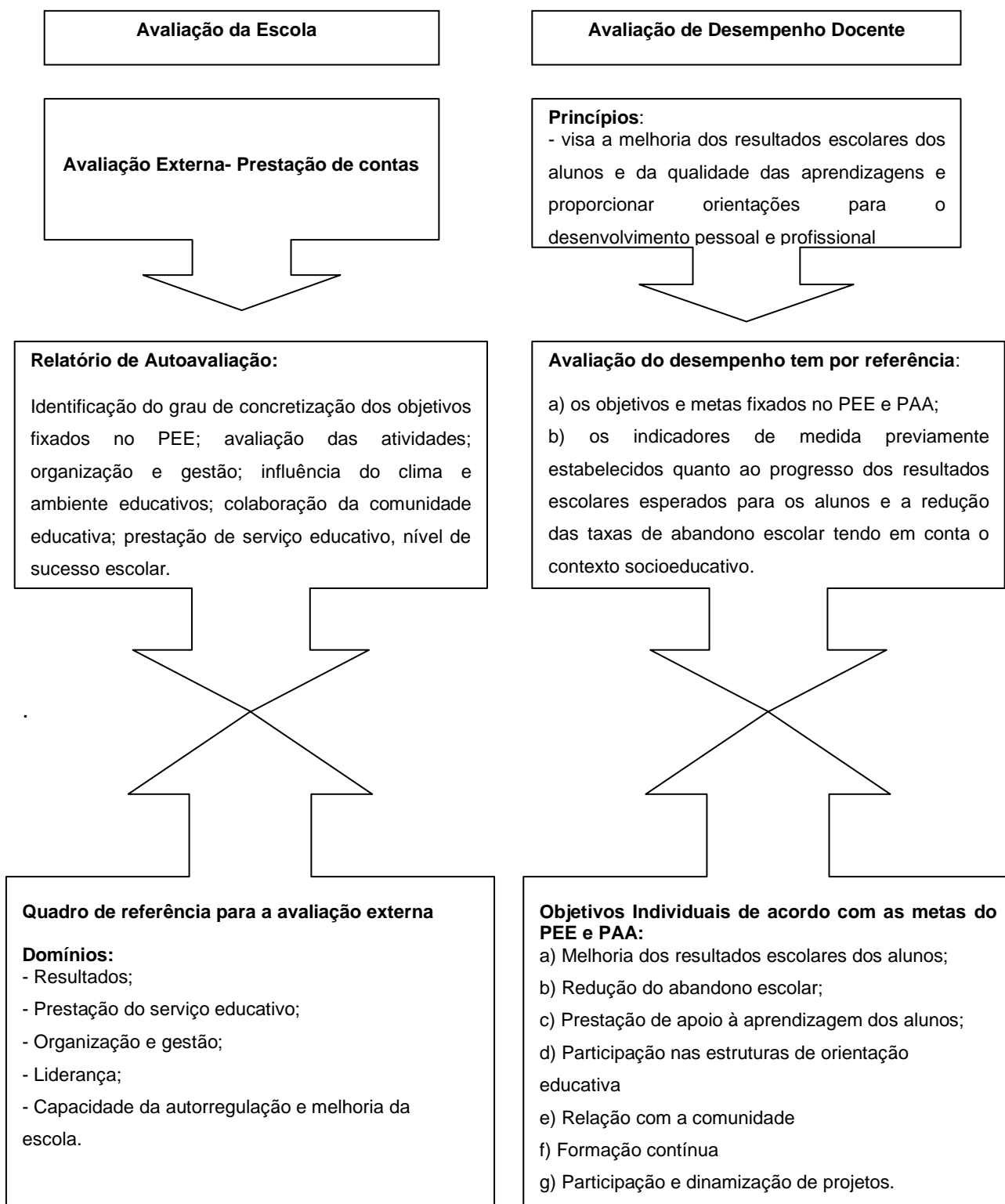
O enquadramento legal da avaliação do desempenho docente vem reforçar esta articulação entre avaliação interna e externa da escola, nomeadamente com a fixação de percentagens máximas para a atribuição das menções de Excelente e Muito Bom¹, de acordo com os resultados da avaliação externa.

O quadro seguinte pretende representar, de forma sucinta, esta articulação de acordo com o previsto na legislação - Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro e Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril:

¹ Despacho nº 20131/2008 de 30 de Julho.

Quadro 2 - Articulação entre a avaliação da Escola e a Avaliação do Desempenho Docente

(Adaptado do Decreto Regulamentar nº 2/2008 e Decreto-lei nº 75/2008)²



² Decreto Regulamentar nº 2/2008, Artigos 3º e 8º; Decreto-lei nº 75/2008, Artigo 8º, ponto 2.

1.3. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E SUPERVISÃO: RUMO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Por desenvolvimento profissional entende-se o processo que permite aos professores novas aprendizagens e uma melhoria contínua enquanto pessoa e profissional, a longo prazo, assumindo a avaliação, neste âmbito, uma vertente formativa, de crescimento e aperfeiçoamento ao longo da vida, decorrentes do *feedback* que o professor vai recebendo e assimilando, numa perspetiva evolutiva.

Duke & Stiggins (1990) agrupam em três categorias as condições incitadoras do desenvolvimento profissional dos professores, a saber: as características dos indivíduos, as características dos sistemas de avaliação e o contexto onde ocorre a avaliação. As primeiras dizem respeito a toda a classe docente, quer na posição de avaliados, quer de avaliadores: os docentes só se desenvolvem profissionalmente se aproveitam e rentabilizam as oportunidades para tal. Há ainda a considerar aspetos como a motivação, a imaginação, a abertura à mudança e inovação, experiências positivas de ensino e expectativas. Quanto às características dos sistemas de avaliação dizem respeito ao próprio processo avaliativo em si e aos requisitos que este deve reunir para potenciar o desenvolvimento profissional: claramente definido e com padrões de desempenho objetivos e adequados ao contexto de sala de aula, utilizar observações formais e informais, analisar os resultados e fontes diversificadas da ação dos professores de modo a que proporcione *feedback* sobre o desempenho do professor. Estudos empíricos no âmbito das conceções dos professores sobre o papel dos coordenadores na avaliação do desempenho docente (Alves *et al.*, 2009) reforçam a ideia de que não existe a tradição de observar sistematicamente as práticas dos docentes, sendo que o modelo de avaliação veio acentuar essas resistências e dificultar a partilha e discussão de experiências.

Diferentes ambientes e contextos influenciam de modo diferente a perceção e o desenrolar da avaliação, dependendo da clareza do processo e de objetivos comuns de desenvolvimento profissional (ou não), do tempo disponível, do ambiente de trabalho tranquilo. O desenvolvimento profissional do docente pressupõe, portanto, que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa, implicando-se em tarefas de ensino, avaliação, observação e reflexão, como prático reflexivo.

Assim, na visão mais atual de avaliação, sobressaem duas intenções distintas: a pedagógica, associada à construção de conhecimentos por parte dos alunos, a transmissão dos mesmos por parte dos professores e a social que tem como desígnio melhorar o ensino e estimular a mudança segundo Day (2001,p.15):

“A aprendizagem nunca é linear, ela estará muito limitada se tiver de se cingir à interioridade das suas salas de aula. Há necessidade de intervenção de outras pessoas, que poderão ajudar os professores a examinar as suas perceções (...). A avaliação ligada diretamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia. Uma avaliação bem-sucedida exige que sejam considerados vários fatores (por exemplo, o conhecimento, a experiência e expectativas do professor, o contexto escolar, o contato profissional e o debate fora da escola), sendo concedido aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel ativo na elaboração e na implementação de todo o processo”.

Os resultados da investigação e o conhecimento sobre a diversidade de modelos (Simões, 2000, Shinkfield & Stufflebeam, 1995, Duke, 1990, Haefele, 1993 e De Ketele, 2010) apontam para a necessidade de manter um equilíbrio entre funções e modalidades da avaliação (formativa *versus* sumativa; autoavaliação *versus* avaliação externa, prestação de contas *versus* desenvolvimento profissional), abandonando a visão dicotómica que cede lugar a uma perspetiva complementar e sistémica, num quadro de crescente visibilidade pública do tema de avaliação.

Day (2001, pp.173-174) considera que os modelos de avaliação concebidos para beneficiarem apenas as necessidades definidas pelas organizações irão, em última instância, conduzir ao afastamento da visão dos professores enquanto profissionais autónomos e responsáveis (que prestam contas), para serem encarados como técnicos que implementam o currículo, em vez de o mediar”.

Assim sendo, importa contrariar esta perspetiva e incutir nos docentes uma cultura avaliativa, ainda pouco fundamentada e propalada; talvez, à semelhança do que sugere De Ketele (2010, pp.9-10), abandonar o conceito de *avaliação de professores* e passar a falar de *desenvolvimento profissional* e *avaliação do ensino* pois: “a avaliação não é apenas um processo que conduz a uma apreciação ou juízo, mas antes, que compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tendo em vista recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e confrontar este conjunto de informações com o conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada”.

Vieira e Moreira (2011) falam de uma visão emancipatória e transformadora da avaliação *versus* supervisão, como instrumentos a favor do professor e da sua atuação profissional, abandonando a vertente burocrática associada ao controlo e sujeição e assumindo uma vertente mais profissional e de reconhecimento dos indivíduos, criando uma imagem construtiva da avaliação e que pretende combater uma visão mais objetivista associada à

avaliação como classificação e medição de desempenhos. É nesta linha que a supervisão e avaliação se podem cruzar e complementar, como práticas ao serviço da construção de comunidades de aprendizagem e transformação das escolas, abandonando a função isolada que cada uma assume: a supervisão, visando o desenvolvimento profissional do professor e a avaliação ao procurar formular juízos sobre a competência do professor para o exercício da sua atividade profissional e progressão na carreira.

Falamos, pois, de uma conceção de supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa, a capacidade de gerir e partilhar o conhecimento, ações que a avaliação pode estimular nomeadamente através da figura do avaliador entendido, também, como supervisor.

A avaliação do desempenho profissional realizada num contexto avaliativo de supervisão interpares (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008) deve visar a melhoria da atividade profissional, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens, associada sempre a processos de desenvolvimento profissional do professor e assumindo, por isso, uma vertente formativa e de reflexão-ação. Envolver os professores em processos de avaliação significa compreender a sua prática pedagógica, procurando oportunidades de melhoria.

Gomes (2010), no âmbito da sua dissertação de mestrado refere que “a avaliação do desempenho considerada como instrumento de desenvolvimento profissional que favorece a participação dos atores e como uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia das escolas, apresenta-se como uma oportunidade para acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, para o desenvolvimento de um espírito colaborativo e de credibilização da profissão docente (p.5)”.

Os docentes encontram na avaliação uma excelente forma de aperfeiçoamento, a reflexão que dela resulta leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das conceções que se tem sobre elas.

A inexistência de uma cultura de avaliação suficientemente consolidada a par de modelos pouco objetivos e credíveis e professores pouco convictos da sua profissionalidade pode conduzir ao fracasso de todas as práticas e, sobretudo, das experiências de melhoria. Diversas tentativas de melhoria têm sido experimentadas, nomeadamente a reestruturação das escolas, a afirmação da profissionalidade docente, a ênfase nas aprendizagens e a mais recente afirmação científica da avaliação com distintas finalidades (ingresso e progressão na carreira, formação e desenvolvimento profissional, melhoria do ensino). Contudo, as práticas têm-se centrado ao nível dos procedimentos burocráticos: relatórios de autoavaliação, alteração de projetos educativos, elaboração de novos documentos entre outros mas, quando se tenta efetivamente saber o que melhorou na sala de aula, nos

comportamentos, “os resultados são duvidosos” (Costa, 2007). De facto, a literatura realça uma diversidade de propósitos que se encontram subjacentes aos vários modelos de avaliação dos professores tais como: certificação, seleção, efetivação, prestação de contas, retenção, promoção na carreira, demissão, aumento de salário, desenvolvimento profissional e melhoria da escola (Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Esta pluralidade de pressupostos é, segundo Simões (2000, p.162), “equacionada em termos de uma dualidade de funções: função sumativa (orientada para a prestação de contas e progressão na carreira) e função formativa (orientada para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional)”. Na opinião de Simões (2000), existem fragilidades nos modelos orientados para a prestação de contas já que provocam tensões entre a vontade de os docentes se implicarem no seu desenvolvimento profissional e o receio de que o mesmo possa ser utilizado para a sua penalização. Tarrinha (2010), na sua dissertação de mestrado sobre a observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho, conclui que os docentes são a favor da ADD mas receiam “a falta de credibilidade dos avaliadores e a enorme burocratização do processo (p.95)”, sendo que a avaliação deve promover hábitos de reflexão e autoavaliação.

A avaliação formativa aparece, atualmente, associada aos processos cognitivos dos alunos, à regulação, autoavaliação e autorregulação das aprendizagens; a avaliação para a melhoria da escola e para o desenvolvimento profissional identifica-se com a avaliação formativa (Simões, 2000, p.71). Já Wise *et al.* (1984) citado por Simões (2000, p.47) caracterizou, em meados dos anos oitenta, a avaliação burocrática e a avaliação profissional (Quadro 3).

Quadro 3 - Avaliação burocrática e Avaliação profissional

Avaliação burocrática	Avaliação profissional
. confia originariamente nos administrativos o desenho e o funcionamento de um processo uniforme de avaliação dos professores;	. os professores são envolvidos no desenvolvimento e no funcionamento do processo de avaliação dos professores;
. a avaliação é baseada em critérios generalizados tais como capacidades de ensino genéricas ou outros comportamentos de ensino descontextualizados;	. a avaliação é baseada em padrões da prática profissional que são orientados para o cliente;
. reconhece um conjunto fixo de resultados da aprendizagem;	. reconhecem-se múltiplas estratégias de ensino e resultados da aprendizagem;
. trata todos os professores do mesmo modo;	. os professores são tratados de maneira diferente de acordo com as suas tarefas, estádios de

	desenvolvimento e objetivos;
. é uma avaliação altamente padronizada;	. é uma avaliação clínica, analítica, orientada para a prática;
. é desenhada para monitorizar a conformidade com as rotinas;	. é desenhada para avaliar a conveniência das estratégias e das decisões;

Assim, a perspetiva profissional é aquela que, à margem do tempo, se assume como desejada, destacando-se a observância dos princípios da colaboração, do respeito, do desenvolvimento individual e gradual que cada um é capaz de construir e da prática, sob a alçada da supervisão. Ora, um método com estas características exige organização, trabalho e tempo e, neste contexto, faz sentido falar de escola supervisiva, aquela que promove dinâmicas de equipa, trabalhos de grupo, focalizando-se na aprendizagem dos alunos e nos docentes que a integram rumo ao sucesso educativo e da escola como organização que evolui e se adapta. De facto, na investigação sobre a avaliação dos professores duas visões antagónicas predominam: a avaliação como fiscalização e a avaliação como desenvolvimento (Figari, 2007).

Citando Santos Guerra (2007, p.24) " a avaliação (...) diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade". É, assim, necessário abandonar a visão da avaliação do desempenho e da prática supervisiva, na carreira docente, associada ao estágio profissional e período probatório, perspetivando-a como estratégia ao serviço do desenvolvimento profissional do professor, logo, com papel formativo e de diagnóstico, já que a avaliação dos docentes pressupõe diversas finalidades, a saber: "aumentar a eficácia da prática dos docentes, promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas; melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, para melhorar os resultados dos estudantes, para controlar processos e práticas, programas e estratégias para medir o desvio entre resultados (objetivos concretizados) e objetivos propósitos; para gerir carreiras (...). Esta multiplicidade de perspetivas, todas elas possíveis e válidas e não totalmente exclusivas, embora, nalguns casos, difíceis de compatibilizar na prática - remetem-nos para modos possíveis de encarar a avaliação de professores em função do enfoque e dos seus propósitos e efeitos (previstos e não previstos)" (Flores, 2010, p.8).

O Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de competências para o desempenho docente, abrange quatro dimensões: a profissional, social e ética, a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a da participação na escola e de relação com a comunidade e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida, dimensões reforçadas pelos normativos iniciais referentes ao processo de avaliação do desempenho docente, Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro e Decreto Regulamentar

nº2/2008, de 10 de janeiro e como refere Formosinho *et al.*” À complexidade da docência podemos associar vários tipos de trabalho a que correspondem várias concepções do que é Ser Professor, com consequências na perspetivação da avaliação do desempenho docente” (2010, p.77). O atual regime de avaliação do desempenho docente associa duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa, com propósitos distintos - o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais e, por isso, os professores concordam com a avaliação do desempenho e a implicação direta dos seus resultados na progressão da carreira, a par do desenvolvimento profissional, primeiro fim da ADD de acordo com o estudo de Tarrinha (2010).

O conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de progresso, mudança e continuidade, anulando a barreira existente entre formação inicial e formação contínua ou aprendizagem ao longo da vida.

Assim, o desenvolvimento profissional deve estar associado a uma atitude de indagação permanente, de questionamento e procura de alternativas. Alguns autores de relevo (Heideman, Day e Villegas-Reimers *cit.* Carlos Marcelo, 2009, p.10) apresentam algumas definições de desenvolvimento profissional: “O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, p. 4). “O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p. 4).

Para Villegas-Reimers (2003) o desenvolvimento profissional docente resulta do crescimento profissional que o professor efetiva como resultado da sua experiência e da análise metódica da sua própria prática. Destacam-se, assim, os professores como principais agentes do seu desenvolvimento profissional, em articulação com os seus pares, numa prática avaliativa com objetivos claramente formativos e de melhoria contínua. Citando Skinkfield & Stufflebeam (1995, p.271) “I have also suggested that for such an evaluation to be most effective in promoting learning and raising professional expertise simultaneously, it

will need to be a continuously formative evaluation” e “teachers also need to know how to critique each other’s work and be critiqued”.

Os estudos mais recentes no âmbito da avaliação do desempenho e do desenvolvimento profissional dos professores (Vieira e Moreira, 2011 e Alarcão, 2008) sugerem novos contornos conceituais e processuais, tendo como ator principal o professor, que ensina, avalia, observa e reflete ao longo de um determinado tempo que lhe permite esse processo de construção, assimilação e mudança. O espaço centra-se na escola e nas atividades diárias que a ela e ao professor dizem respeito, assumindo-se o professor como “profissional reflexivo” (Schön *cit. in* Alarcão, 2001), que constrói novas teorias e novas práticas pedagógicas; o processo reflexivo surge diretamente associado ao desenvolvimento profissional e à integração na prática do “novo paradigma” (Sá-Chaves, 2007). Assim, a docência assume-se como um exercício claramente colaborativo e construtivo, associada a um sistema de avaliação do desempenho concebido numa perspetiva de desenvolvimento e melhoria.

Para Schön (2000), o professor pode valorizar a sua experiência conjugando a reflexão e o conhecimento tácito entendido como o conhecimento na ação, prático, interiorizado, implícito que o profissional adquire ao longo da sua rotina, insuficiente para solucionar os problemas que ocorrem na prática. Assim, o professor deve observar atentamente a sala de aula, mobilizando o seu conhecimento tácito por meio da reflexão sobre a ação. A reflexão potencia o desenvolvimento profissional sendo, por isso, necessário criar condições que permitam o trabalho colaborativo e de partilha na escola em alternativa ao individualismo que em nada contribui para a melhoria do ensino.

Perrenoud (2001), ao referir-se às dez novas competências para uma nova profissão destaca, exatamente, o envolvimento na escola e o trabalho em equipa, a par da própria gestão da formação contínua, reforçando o pensamento de Schön. O próprio Perrenoud reconhece que a profissão docente não é mais a mesma e que novas exigências se afiguram associadas, inevitavelmente, ao desenvolvimento profissional dos professores.

Alarcão e Roldão (2008, p.25) sintetizam a noção de desenvolvimento profissional como “um processo de mudança conceitual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-ação”.

O trabalho colaborativo é condição fundamental para o desenvolvimento profissional, envolvendo todos os elementos da comunidade educativa e traçando uma prática e conhecimentos mais suportados, mais validados, mais partilhados e, tendencialmente, mais eficazes e enquadrados nos objetivos gerais da Escola enquanto organização também em

crescimento. É através da comunicação e na comunicação que a Escola é capaz de criar uma identidade própria e de se afirmar institucionalmente, onde os professores são os principais “atores” e agentes da mudança; é neste contexto que se enquadra o modelo de avaliação do desempenho docente que será melhor sucedido se atender à ação coletiva dos professores na concretização de objetivos comuns.

Assim, a avaliação do desempenho profissional, num contexto de supervisão interpares, deve promover a melhoria do ensino e das aprendizagens (Paquay, 2004), evidenciando-se na formação do professor: identificação de pontos fortes e dos que necessitam de mudança, acompanhamento do docente nas suas prioridades visando a melhoria contínua. As funções desta avaliação são, então, fundamentalmente, formativas e de natureza desenvolvimentista (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001). Este processo de supervisão pressupõe uma certa autonomia profissional entendida como a capacidade para se desenvolver, numa perspetiva crítica e reflexiva, mesmo emancipatória, colaborativa, de investigação-ação e aprendizagem ao longo da vida. Marchesi e Martín defendem que uma “escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com a sua oferta educativa em seu ambiente social” (2003, p.22).

Atualmente, a supervisão é considerada parte integrante da vida profissional dos professores, assim como da sua prática pedagógica, tratando-se de um meio de aprendizagem contínua e de desenvolvimento profissional, abandonando-se a visão anterior de um processo inerte, fechado e temporário, cujo objetivo era apenas a certificação e avaliação do formando propriamente dita (Alarcão, 1996), passando a assumir-se como processo “dinâmico, aberto e continuado” (Alarcão, 1996, p.37). Para Sá-Chaves (2000), a supervisão “é entendida como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo de acordo com a natureza da interação criada, ser facilitador ou inibidor”. Supervisão e colaboração são conceitos que se aproximam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade do ensino, através da observação, do diálogo, da reflexão. Alarcão e Canha (2013, p.23) apresentam, a este propósito, um conjunto de “metáforas criativas” que podemos associar à supervisão como processo de acompanhamento e colaboração: “sala de espelhos”, “puzzle”, “efeito de zoom”, “a dança do olhar”, “tear”, entre outras.

“O objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão e Tavares, 2003, p.119), sobretudo porque a “promoção gradual da descoberta, o

comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a ação e o processo de ensino-aprendizagem” (*idem*) transportarão para a escola aquilo de que tanto necessita: a inovação. Pretende-se, pois, a realização de um trabalho de descoberta e desenvolvimento do (s) estilo (s) e da (s) competência (s) para o melhor desempenho profissional através da reflexão e da formação.

A supervisão ganhou “uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e auto formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz” (Alarcão e Roldão, 2010, p.15), alargando as suas capacidades de análise, reflexão e compreensão do ensino (Onofre, 1996, p.87).

A leitura atenta do perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário (Decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto, II – dimensão profissional, social e ética) prevê práticas evidentes de supervisão/avaliação de acordo com os princípios orientadores anteriormente expostos, rumo ao desenvolvimento profissional do professor, mais evidente na dimensão V - desenvolvimento profissional ao longo da vida:

II - Dimensão profissional, social e ética: o professor, enquanto profissional de educação cuja principal função é ensinar, recorre a diversos saberes baseados na investigação, reflexão e partilha, atendendo às linhas orientadoras da política educativa onde se enquadra – a escola – para garantir o acesso a um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo.

V - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida: o professor projeta, a partir das suas necessidades e realizações na prática, o seu percurso formativo mediante a reflexão, a investigação e o trabalho colaborativo, avaliando o seu desenvolvimento profissional e adaptando-o às suas necessidades e orientações nacionais e internacionais, numa perspetiva de melhoria contínua e desenvolvimento dos alunos.

A questão da avaliação/supervisão continua a gerar fortes controvérsias no nosso país, sobretudo se atendermos ao manancial legislativo que já foi emanado, às sucessivas alterações e ao cariz burocrático que (ainda) não perdeu. Por outro lado, a figura do supervisor ou avaliador como o entendemos reúne, simultaneamente, um papel de observador e avaliador no sentido efetivo do conceito como referem Alarcão e Tavares (2003, p.107): “constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de no nosso país a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções”.

De facto, as questões da avaliação do desempenho docente, apoio ao desenvolvimento profissional baseado numa perspetiva reflexiva e construtiva, bem como o *feedback* do

trabalho docente, têm estado na agenda política nacional e internacional, dada a importância que se lhes reconhece para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, refletindo-se na própria regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente sendo que, para Alarcão e Roldão (2008, p.38) “as alterações normativas instituídas no sistema aparecem vividas pelos professores como transições ecológicas particulares, [obrigando] a assumir novos papéis e a lidar com a mudança”.

O inquérito realizado em 2009 pela OCDE sobre ensino e aprendizagem *Teaching and Learning Internacional Survey*, (TALIS) procurou determinar a influência do desenvolvimento profissional e das práticas de ensino diferenciadas com a autoeficácia e o clima disciplinar na sala de aula, tendo concluído que:

. A participação dos professores em ações de desenvolvimento profissional está diretamente relacionada com o domínio de um maior leque de métodos a aplicar na sala de aula;

. O clima positivo na escola, as crenças dos professores, a cooperação entre professores e a satisfação profissional dos professores, influenciam o desenvolvimento profissional e a adoção de técnicas de ensino diferenciadas;

. Os professores que recebem *feedback* relativamente ao seu trabalho, confiam mais na sua capacidade de dar resposta aos desafios do ensino;

. Os professores que estão mais envolvidos em formas de colaboração, como o ensino em equipa, sentem-se, tendencialmente, mais eficientes.

Bell & Gilbert, 1996 e Fullan & Hargreaves, 1992 associam o desenvolvimento dos professores a outros fatores: o desenvolvimento pessoal, profissional e social, isto é, o professor como pessoa, o contexto onde o professor trabalha e a mudança de conceitos e crenças relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem e as novas formas de trabalho, a cultura de ensino, as relações de trabalho que os professores têm com os seus colegas dentro e fora da escola.

Assim, são determinantes para o desenvolvimento profissional dos professores as características do próprio docente (quer se trate do professor avaliador, quer do professor avaliado), as características da supervisão e as organizacionais. Os professores não se desenvolverão profissionalmente se não aproveitarem as oportunidades ao seu dispor e se não quiserem, apesar dos contextos favoráveis quer em termos de processo (avaliação), quer em termos de agentes (avaliadores). Fatores motivacionais, de consciência e imaginação (Duke & Stiggings, 1990) como as expectativas profissionais, a abertura à

mudança e espírito crítico, domínio de conhecimentos técnicos e da matéria a lecionar, experiências positivas com a avaliação dos professores e a sua eficácia, a imagem construída em relação aos avaliadores (a sua credibilidade e *feedback* positivo, a experiência de ensino, a confiança e flexibilidade) o reconhecimento e um sistema de avaliação com padrões bem definidos e percebidos pelos professores, adequados ao contexto onde ocorrem – a sala de aula – com recurso a observações (formais e informais) e instrumentos diversificados. As características do ambiente, relacionadas com o sistema escolar e a comunidade em que se está inserido, são igualmente facilitadoras de uma avaliação para o desenvolvimento profissional, nomeadamente se as intenções relacionadas com a avaliação são claras e percebidas por todos, as relações de trabalho tranquilas, o tempo disponível para o crescimento profissional. Os resultados dos estudos empíricos de Gomes (2010) e Tarrinha (2010) revelam que os professores identificam a instabilidade decorrente do processo de avaliação como um fator negativo e que condiciona a partilha e o trabalho colaborativo dos docentes, a par da indefinição dos seus objetivos e excesso de burocracia que em nada contribuem para o desenvolvimento profissional.

Alguns estudos internacionais sobre o desenvolvimento profissional e avaliação (Delvaux *et al.*, 2013) ditam que, efetivamente, as escolas e os seus professores concretizam atividades e ações que potenciam o seu desenvolvimento, nomeadamente através da cooperação e articulação entre professores, atualização de conhecimentos e práticas através da formação contínua (designadamente as tecnologias da informação e comunicação), bem como reflexão sobre as práticas e resultados.

De facto, alguns dos problemas diagnosticados no âmbito do processo de avaliação do desempenho dos professores, nomeadamente no Relatório da OCDE de 2009 sobre Avaliação de Desempenho são a pouca experiência avaliativa dos docentes, tornando-os avaliadores pouco credíveis, a determinação de quotas e a associação à progressão na carreira, a não articulação entre a escola e a avaliação dos seus docentes, a burocracia excessiva, o *feedback* insuficiente sobre a confiança no corpo docente a qualidade do ensino e a pouca credibilidade que os professores reconhecem à avaliação (sentem que não precisam da avaliação para melhorar ou não acreditam que isso possa ser feito).

Além disso, outros fatores organizacionais (como o exercício de determinadas funções e cargos, as relações que cada um estabelece na instituição escolar, a desvalorização da profissão docente) e fatores políticos influenciam o sucesso ou não de uma avaliação para o desenvolvimento profissional do professor.

Para Silva (2002), o desenvolvimento profissional não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou seja, os professores

“terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional (*Idem*, p.132) ”. Para Soto (1994) as características associadas ao desenvolvimento profissional do professor são: a sua implicação na prática docente, o seu caráter evolutivo, constante e dinâmico, o seu caráter contextual, o reflexo na pessoa, o seu caráter integrador de práticas pessoais, curriculares e de ação didática, o seu caráter unificador e integrador, superando a dicotomia entre teoria e prática. Também Simões (2002) salienta aspetos do processo de avaliação associados ao desenvolvimento profissional dos professores, a saber: a definição clara de padrões de desempenho, claramente percebidos pelos professores, adequados às condições existentes e contexto, a utilização de observações formais e informais, a análise dos resultados dos alunos e o recurso a fontes diversificadas de dados.

Uma vez que avaliar e valorar constituem práticas complexas e de modo a garantir a validade do processo de avaliação do desempenho, o avaliador/supervisor deve caracterizar-se por “uma atitude auto-vigilante, de auto-controlo, de auto-supervisão e autoquestionamento à luz de critérios como a atualidade, a economia, a aplicabilidade, a consistência, a colegialidade e a relevância do que avalia (Vieira e Moreira, 2011, p.25)”.

1.4. REGULAMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86, de 14 de outubro enquadra legalmente a avaliação do desempenho dos professores numa perspetiva meramente associada à progressão na carreira: “ a progressão da carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade ...” (nº2 do artigo 36º). Mais tarde, com a publicação do Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de abril – Estatuto da Carreira Docente (ECD), uma nova exigência associada ao período probatório e à sua avaliação para verificação da adequação profissional e melhoria do desempenho, por parte de colegas mais velhos e, à partida, profissionalmente mais experientes e aptos.

O Decreto-Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho introduz orientações específicas quanto ao relatório crítico a elaborar pelo professor, anualmente, sobre a atividade desenvolvida e considerando os seguintes parâmetros de avaliação:

- Serviço distribuído;
- Cargos desempenhados;
- Planificação do processo de ensino-aprendizagem;
- Conceção, seleção e utilização de instrumentos pedagógicos auxiliares;
- Processo de avaliação dos alunos;
- Participação em atividades de apoio pedagógico e de diversificação curricular;
- Informação e orientação dos alunos;
- Detecção de dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento de estratégias para a sua superação;
- Gestão de conflitos comportamentais e de índole disciplinar na sala de aula e na escola;
- Relacionamento com os encarregados de educação;
- Participação no projeto educativo e área-escola;
- Formação (plano individual de formação);
- Participação na articulação da intervenção da comunidade educativa na vida escolar;
- Promoção e participação em atividades intergeracionais;
- Participação em atividades no domínio do combate à exclusão;
- Assiduidade, sanções, louvores ou distinções recebidos;

De salientar que este instrumento de avaliação do desempenho docente foi, durante muito tempo o utilizado e, provavelmente, aquele que em termos de duração, mais tempo

prevaleceu, aproximadamente até ao ano de 2007 com a introdução de novos procedimentos avaliativos. Ora, a ininterrupta realização do relatório crítico contribuiu, necessariamente, para a sucessiva descredibilização do processo e do instrumento, mesmo que sujeito à apreciação pelo órgão de gestão (Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio) uma vez que, ano após ano, o relatório crítico passou a integrar, basicamente, sempre o mesmo conteúdo e pouco ou nada contribuía para a efetiva avaliação do desempenho do docente que, raramente, conseguia obter outra menção que não a de Satisfaz. Portanto, o processo de avaliação do desempenho de professores baseado no pressuposto de uma autoavaliação não sujeita a terceiros, bem como a utilização de um único instrumento de informação - o relatório de reflexão crítica - estava destinado ao fracasso, postos em causa os requisitos da validade, fidelidade e credibilidade (Simões, 2000) que, efetivamente, conduziam à progressão na carreira.

Um modelo como este, sujeito ao individualismo e à mera elaboração de relatórios e apresentação de outros documentos (como os certificados de ações de formação frequentadas) dificilmente poderia servir o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, o trabalho colaborativo, a qualidade e a excelência, reduzindo-se a um processo pouco eficaz e simplesmente administrativo e que, efetivamente, ainda permitiu que alguns docentes progredissem na carreira e a integrassem até ao presente.

O rumo do processo de avaliação do desempenho dos docentes no nosso país altera-se substancialmente com a entrada em vigor do Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. O Novo Estatuto da Carreira Docente prevê no seu artigo 40º, nº3, os objetivos a que o processo de avaliação do desempenho deverá obedecer, a saber:

- a) “Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente”;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade”.

Face ao exposto, verificamos que o trabalho colaborativo, o desenvolvimento pessoal e profissional e a qualidade passam a destacar-se no âmbito deste recente quadro legislativo, numa tentativa de rutura com o passado.

Os instrumentos de avaliação passam a ser claramente distintos e mais variados, bem como os intervenientes, obedecendo o procedimento a fases distintas consoante o que passamos a transcrever: ³

- a) "Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador do Conselho de docentes (1º ciclo do ensino básico);
- b) Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo presidente do conselho executivo;
- c) Preenchimento, pelo avaliado, de uma ficha de autoavaliação sobre os objetivos alcançados na sua prática profissional;
- d) Conferência e validação dos dados constantes da proposta de classificação;
- e) Entrevista dos avaliadores com os avaliados;
- f) Reunião conjunta dos avaliadores para a atribuição da classificação final".

Cabe ao coordenador do conselho de docentes ponderar o envolvimento do docente e a qualidade científico-pedagógica com base nos seguintes parâmetros, podendo aquele delegar funções avaliativas nos professores titulares do conselho de docentes:

- a) "Preparação e organização das atividades letivas;
- b) Realização das atividades letivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos".

O conselho executivo aprecia os seguintes parâmetros:

- a) " Nível de assiduidade;

³ Artigo 44º, ponto 1 do Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro.

- b) Serviço distribuído;
- c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo;
- d) Participação do docente no agrupamento e apreciação do seu trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens;
- e) Ações de formação contínuas concluídas;
- f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica;
- g) Dinamização de projetos de investigação;
- h) Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente”.

Para o efeito, deverão ser recolhidas, ao longo do ano letivo, evidências do processo de ensino aprendizagem que permitam a avaliação de todos os itens, nomeadamente através de:

- a) “ Relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação;
- b) Autoavaliação;
- c) Observação de aulas;
- d) Análise de instrumentos de gestão curricular;
- e) Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
- f) Instrumentos de avaliação pedagógica;
- g) Planificações das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos”.

A inovação do sistema de avaliação do desempenho legislada com o Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro baseia-se, fundamentalmente, numa diversidade de instrumentos de recolha de dados que, na prática, acabam por se revelar ineficazes e demasiado burocráticos, a par da distribuição de tarefas de avaliação pelo coordenador/professor titular e órgão de gestão. A figura do professor titular foi, inicialmente, bem acolhida mas, progressivamente, constatou-se que o sistema de nomeação dos mesmos nem sempre era equitativa e justa, contribuindo para alimentar um certo mal-estar entre o corpo docente, já não bastando a avaliação *per si*. Assim, esta figura e o cargo a ela inerente viria a dissipar-se no contexto do sistema de avaliação do desempenho docente.

Surge também o sistema de avaliação por quotas, fazendo depender a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente* dos resultados da avaliação externa da escola⁴, a par dos posteriores efeitos da avaliação, quer para docentes integrados na carreira, quer para professores contratados.⁵ O Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro vem regulamentar os mecanismos para a aplicação do novo sistema de avaliação do desempenho, cujas alterações foram introduzidas pelo Decreto-lei nº15/2007, de 19 de janeiro e que se propõe atingir os seguintes objetivos:

- a) “ Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente;
- b) Diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a autoformação.

4 — As perspetivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida devem estar associadas à identificação das necessidades de formação e ter em conta os recursos disponíveis para esse efeito”.

O Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro passa a contemplar as seguintes *dimensões da avaliação* ⁶:

- a) “ Vertente profissional e ética;

⁴ Artigo 46º, ponto 3 do Decreto-lei 15/2007, de 19 de janeiro.

⁵ Artigo 48º do Decreto-lei 15/2007, de 19 de janeiro.

⁶ Artigo 4º do Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro.

- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

O Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio vem regulamentar o regime transitório de avaliação para o ano letivo de 2007-2008 e para o primeiro ciclo avaliativo:

“Artigo 1º:O presente decreto regulamentar visa definir o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação de desempenho que se conclui no final do ano civil de 2009”.

Artigo 2º: Durante o ano escolar de 2007-2008 os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas prosseguem e desenvolvem as ações consideradas necessárias à plena aplicação do sistema de avaliação de desempenho, tal como previsto no Estatuto da Carreira Docente e no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, nomeadamente através da alteração dos respetivos projetos educativos para a fixação de objetivos e metas, da fixação dos indicadores de medida e do estabelecimento do calendário anual de desenvolvimento do processo de avaliação”.

Encerrado este ciclo avaliativo reconhecido como demasiado burocrático pela própria tutela, nova alteração introduzida pelo governo ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e ao processo de avaliação do desempenho docente, com a publicação do Decreto-lei nº75/2010, de 23 de junho, o fim dos professores titulares e a uniformização da carreira docente, valorizando-se “a senioridade na profissão” e reiterando sempre o reflexo da avaliação na carreira e no mérito. Assim:

“ Em primeiro lugar, reforça -se a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira. Assim, por um lado, os docentes com melhores resultados na avaliação do desempenho são premiados com a progressão mais rápida, ao mesmo tempo que, por outro lado, se permite diagnosticar situações que careçam de intervenção.

Em segundo lugar, quanto à diferenciação dos desempenhos, manteve-se a adequada articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública, ao continuar vigente a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente*.

Em terceiro lugar, instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingentação através de vagas.

Em quarto lugar, valoriza-se a senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas.

Por fim, a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, mantendo-se como mecanismos de seleção, para ingresso numa profissão cada vez mais exigente, a prova pública e o período probatório”.

O Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro aprova os modelos de fichas de autoavaliação e aspetos a considerar:

a) Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação, tendo em consideração os domínios de avaliação e ou as funções ou atividades específicas não enquadráveis nos domínios, bem como a inserção na vida da escola e, se for o caso, os objetivos individuais apresentados;

b) Breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação, enunciando as ações exercidas no âmbito do serviço letivo e não letivo atribuído e os respetivos períodos de concretização;

c) Contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola no âmbito das atividades exercidas, com apresentação de seguintes termos:

i) Para a avaliação de cada dimensão, e tendo por referência os respetivos domínios, o docente avaliado deverá mobilizar o mínimo de duas e o máximo de quatro evidências;

ii) A evidência inclui a identificação da atividade ou tarefa, o seu enquadramento no projeto educativo e planos anual e plurianual de escola, metodologias e estratégias, resultados obtidos, referindo, em cada evidência apresentada, a sua apreciação e, se for o caso, o respetivo grau de cumprimento face aos objetivos individuais apresentados;

d) Análise pessoal e balanço sobre a atividade letiva e não letiva desenvolvida, tendo como elementos de referência os padrões de desempenho docente, os objetivos e metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de escola e, no caso de existirem, os objetivos individuais;

- e) Formação realizada e apreciação dos seus benefícios para a prática letiva e não letiva, com identificação da designação, tipologia e duração das atividades de formação e respetivas entidades formadoras ou dinamizadoras;
- f) Identificação fundamentada das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.

A mais recente alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e avaliação do desempenho docente ocorre já em dois mil e doze com a publicação do Decreto-lei nº41/2012, de 21 de fevereiro e que salienta questões como a estabilidade docente e a dignificação da profissão, a par de uma avaliação do desempenho centrada em três dimensões fundamentais, a saber: “i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional.” O âmbito dos avaliadores passa a constituir-se de entre um *corpus* bem mais alargado, prevendo a avaliação interna e externa.

Os avaliadores internos são selecionados segundo o princípio da hierarquização. Têm intervenção na avaliação o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do conselho pedagógico, o coordenador de departamento curricular e o avaliado.

O coordenador de departamento curricular, ou quem ele designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões «participação na vida da escola e relação com a comunidade» e a «formação contínua e desenvolvimento profissional». Por sua vez, a responsabilidade da avaliação na dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de *Excelente*, é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado”.

De acordo com a atual legislação, constituem objetivos fundamentais da avaliação do desempenho docente:⁷

⁷ Artigo 40º, ponto 3 do Decreto-lei nº41/2012, de 21 de fevereiro;

- a) “Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional”.

Quadro 4- Quadro Comparativo
A Avaliação do Desempenho Docente antes e depois de 2007

Processo	Quadro Normativo	Instrumentos de avaliação	Intervenientes	Efeitos
Antes de 2007	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei nº 409/89, de 18 de novembro; - Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de abril; - Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho; - Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio; 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório individual de reflexão crítica; 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor (avaliado); - Comissão especializada de avaliação do desempenho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Progressão na carreira;
Depois de 2007	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro; - Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro; - Despacho nº 16872/2008, de 23 de junho; - Decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho; - Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro; - Decreto-lei 41/2012, de 21 de fevereiro; 	<p>- Preenchimento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ficha de avaliação pelo coordenador do Conselho de Docentes; - ficha de avaliação pelo Presidente do Conselho Executivo; - ficha de autoavaliação preenchida pelo avaliado; - realização de entrevista individual entre avaliadores e avaliados; - reunião conjunta de avaliadores; - relatório de autoavaliação individual de acordo com as dimensões definidas; 	<ul style="list-style-type: none"> - o professor (avaliado); - o Coordenador do Conselho de Docentes; - O Conselho Executivo; - Um Inspetor da Inspeção Geral da Educação; - Comissão de Coordenação da Avaliação; - Presidente do Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Secção de Avaliação e Avaliadores interna e externos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Progressão e acesso à carreira; - Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no término do período probatório; - Renovação do contrato; - Atribuição de prémio de desempenho (classificações de <i>Muito Bom</i> e <i>Excelente</i>); - Efeito na graduação para efeitos de concurso; - Desenvolvimento Profissional

Em suma, sucessivas alterações e reformulações legislativas foram efetuadas no que diz respeito ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), em geral e ao processo de avaliação do desempenho docente (ADD), em particular. Inicialmente demasiado burocrático e com linhas orientadoras pouco definidas, sempre salvaguardando a perspetiva inerente de melhoria, de qualidade, de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, sempre evidenciou uma outra vertente e que continua a, consciente ou inconscientemente, constituir um obstáculo à sua implementação e eficácia: a associação à distinção entre “bons” e “maus” professores, os que “merecem” ou não integrar a carreira e progredir e, mais sub-repticiamente, a possibilidade de continuidade ou vinculação a esta carreira, com a perspetiva de uma avaliação do desempenho docente que não é autossuficiente e que associa a realização de uma outra prova de acesso à carreira e que, condiciona, de forma direta, o exercício de uma atividade profissional já avaliada, para alguns docentes, ao longo de anos sucessivos, docentes esses que acumulam formações diversas, muitas vezes com graus académicos superiores aos seus avaliadores internos e externos, condicionantes que a tutela teima em ignorar, porque política e economicamente assegura outros interesses.

Este manancial legislativo pode evidenciar, em nosso entender, as possíveis falhas do processo e a evolução a que o mesmo se sujeitou, com melhorias continuadas mas que se afastam, ainda, do modelo ideal de avaliação ou, pelo menos, aquele que, efetivamente, cumpra os objetivos fundamentais de melhoria da prática pedagógica, de valorização da profissão docente, melhoria do desempenho, desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo numa linha supervisiva de crescimento e emancipação da escola e dos professores, uma vez que, citando Fernandes (2010, p.250), “ a avaliação deve ser posta ao serviço da regulação e da melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores”. Mais uma vez, a função sumativa, orientada para a prestação de contas e a progressão na carreira se cruza com a função formativa, norteadas para o crescimento e desenvolvimento profissional, não sendo muito evidente a distinção clara entre ambas. Aliás, a tendência para a medição do desempenho e a expressão numérica do mesmo mantém-se, uma vez que a menção qualitativa é expressa numa escala numérica:⁸

- a) “*Excelente* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente tiver tido aulas observadas;
- b) *Muito Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75, não for inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção *Excelente*;

⁸ Artigo 46º, número 3 do Decreto-lei nº41/2012, de 21 de fevereiro;

- c) *Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5 e não tiver sido atribuída a menção de *Muito Bom* ou *Excelente*;
- d) *Regular* se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5;
- e) *Insuficiente* se a classificação for inferior a 5”.

A revisão da literatura nacional e internacional no âmbito desta temática situa a avaliação do desempenho entre duas lógicas distintas: “a de controlo e a de regulação provocando, cada uma delas, diferentes tensões” (Paquay, 2004). Segundo o estudo de Tarrinha (2010), os professores esperam o devido retorno da avaliação do desempenho, nomeadamente no que diz respeito à valorização profissional, à promoção de hábitos de reflexão, à obtenção de *feedback* e regulação do ensino, favorecendo a partilha e o trabalho colaborativo, em detrimento de ambientes de desconfiança e conflito.

Importa repensar uma avaliação que atenua estas tensões e a torne efetivamente mais eficaz, considerando outros fatores externos que podem ditar ou não o sucesso da mesma. Veloz (2000) identifica três tipos de fatores que concorrem para a ineficácia da avaliação dirigida para o desenvolvimento profissional relacionados com: o contexto - clima organizativo, recursos e liderança; os procedimentos - instrumentos utilizados para a recolha de informação e uso de outras fontes de retroalimentação; e o professor - motivação e eficácia. O Relatório da OCDE de 2009 sobre a Avaliação do Desempenho docente já referia algumas das falhas processuais enunciadas e, nesta linha, poderemos tentar perceber até que ponto elas se conservam ou de que forma evoluíram, atendendo ao quadro normativo que atualmente vigora no que diz respeito à avaliação do desempenho docente em Portugal. Os estudos empíricos de Gomes (2010) e Tarrinha (2010) evidenciam, igualmente, algumas das limitações do modelo de avaliação do desempenho, a saber: a possibilidade de inflação das avaliações pela ausência da definição de um perfil de avaliador, com formação adequada e que retira validade ao processo de avaliação, a existência de quotas e a quantificação da avaliação, com consequências no ambiente de escola, progressão na carreira e desenvolvimento profissional dos professores.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1. FUNDAMENTAÇÃO

Investigar em educação é, como em qualquer outra área, projetar a mudança e atualizar o conhecimento educativo resultante da experimentação e intuição e alimentar um novo conhecimento que permita melhorar a educação, em geral e as práticas docentes em concreto. Sem investigação não há construção de conhecimento. A educação e o ensino, como práticas necessárias à evolução social e cultural requerem, por isso, uma investigação constante e atualizada, reflexo das preocupações e reflexões individuais e coletivas.

Na investigação em ciências sociais importa, acima de tudo, que “o investigador seja capaz de conceber e de por em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.15).

No que toca à obtenção e tratamento de dados, os métodos mais utilizados são o quantitativo e o qualitativo, associados aos respetivos paradigmas. A distinção entre paradigmas diz respeito à produção de conhecimento e ao processo de investigação, pressupondo a existência de correspondência entre epistemologia, teoria e método.

A produção de conhecimento implica o recurso a um qualquer método científico. Se, durante décadas, os apologistas do positivismo se agarravam à exclusividade de um único método científico e experimental, mais recentemente, defende-se a diversidade de métodos. O mais importante é coadunar o método com o alcance de resultados verdadeiros e com os objetivos a atingir. Nos dias de hoje há quem postule o paradigma metodológico pós-moderno; ou que o conhecimento científico deva ser traduzido em senso comum, isto é, revelar alguma aplicabilidade.

Este capítulo pretende descrever a metodologia utilizada no presente estudo, estruturando-se em três secções fundamentais, a saber: a primeira relativa à apresentação dos objetivos da presente investigação e metodologia, a segunda referente à descrição da população e amostra a quem aplicámos o nosso instrumento de recolha de dados, a terceira respeitante à conceção, construção e administração do questionário, bem como das técnicas utilizadas na análise e tratamento dos resultados.

2.2. OBJETIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA

O objeto de estudo da presente investigação consiste na análise e interpretação de aspetos da perceção dos docentes sobre a sua prática profissional que são subjetivos, singulares e contextualizados. Pretendemos chegar ao conhecimento das perceções dos professores sobre a avaliação do desempenho, a supervisão e o desenvolvimento profissional, com a finalidade de aferir quais as afinidades que se estabelecem entre o processo de avaliação do desempenho docente e que influenciam o desenvolvimento profissional do professor, de que forma, em que domínios fundamentais e qual (is) os reflexos nas suas práticas. Por outro lado, quais as perceções dos professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário sobre a implementação do atual processo de avaliação do desempenho, melhorias e retrocessos.

Apesar de conceitos como supervisão e supervisor não serem correntemente utilizados no contexto escolar, pelo menos em ligação com a avaliação do desempenho, a verdade é que a função da avaliação e dos avaliadores se inscrevem nesse âmbito.

Assim, a questão de partida à qual procuramos responder é: “Quais as perceções dos professores sobre os contributos do processo de avaliação para o desempenho e desenvolvimento profissionais dos professores? Para este efeito pretendemos, ainda, responder às seguintes questões:

- Como é que o modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) vigente em Portugal é percecionado pelos professores do 3ºCiclo e Secundário?

- Quais são os fatores que os professores percecionam como decorrentes do processo de ADD e que potenciam o seu desenvolvimento profissional?

Face à questão de partida, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos para o nosso estudo:

- 1) caraterizar as conceções dos professores do 3º Ciclo e Secundário (avaliados e avaliadores) sobre o modelo de ADD vigente em Portugal;
- 2) identificar contributos e práticas decorrentes da ADD e sua influência no desenvolvimento profissional dos professores;
- 3) reconhecer fatores que potenciam ou inibem o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da ADD.

O estudo foi realizado num Agrupamento de escolas da região de Lisboa com 3º Ciclo e Secundário e, para a sua realização, recorreremos ao inquérito por questionário aberto aplicado a setenta docentes desse agrupamento, de entre avaliadores e avaliados, docentes do quadro de escola e docentes contratados, de diversos grupos disciplinares.

Em termos metodológicos, a presente pesquisa integra-se numa abordagem humanístico-interpretativa, de cariz qualitativo, uma vez que o objetivo último não se prende com a explicação (no sentido, unicamente, de formular hipóteses e testar a relação entre as variáveis), mas antes com a compreensão das perceções dos professores sobre a avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional.

A fonte direta dos dados é o ambiente natural, neste caso o pensamento dos professores. Para Bogdan e Biklen (2010) “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”. Bogdan e Biklen (2010, p.50) referem que a pesquisa qualitativa, ao enfatizar a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”, permite investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objetivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspetiva.

Alguns autores (Stake, 1994; Tuckman, 2000) apresentam aspetos metodológicos associados aos processos de investigação qualitativos, como a necessidade de definir limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral. Na tentativa de cumprir estes critérios, escolhemos uma amostra por conveniência, atendendo aos professores disponíveis e em exercício profissional na escola em questão, o que permitiu estabilizar, minimamente, as condições de desempenho profissional dos respondentes. Tentámos, igualmente, preservar a diversidade da amostra, abrangendo professores dos diversos departamentos curriculares e com experiências diversificadas, quer como avaliadores, quer como avaliados.

O estudo em questão centra-se, assim, na investigação de um fenómeno atual, enquadrando-o no seu contexto natural. Importa frisar, contudo, que um campo metodológico qualitativo não anula a transversalidade com outras experiências metodológicas do foro positivista.

O processo de recolha de dados constitui uma das fases mais importantes no âmbito da investigação e consiste em “recolher ou reunir corretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.183)

Para proceder à recolha dos dados junto da população referida optámos pelo inquérito por questionário com questões predominantemente abertas, por entendermos

tratar-se do instrumento mais adequado para o conhecimento de uma população enquanto tal, as suas opiniões, valores e comportamentos, pela grande abundância e riqueza de informações e pela rapidez e facilidade no apuramento dos dados (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.189).

Os dados foram tratados recorrendo à análise de conteúdo, mais concretamente à análise temática, isto é, a escolha e frequência de termos utilizados pelo locutor (cálculo e comparação das frequências de determinadas características agrupadas em categorias significativas), as representações sociais ou os juízos dos locutores, sendo que “ os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (como, por exemplo, o cálculo das frequência relativas ou a coocorrência dos termos utilizados (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.226). Pelas características particulares do estudo, entendemos ser este o método mais adequado, uma vez que segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p.227) “a análise de conteúdo (ou, pelo menos, algumas das suas variantes) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”. Assim, foi elaborada uma tabela de categorias, incluindo as dimensões eleitas como objeto de análise e a sua categorização, de acordo com os princípios enunciados por Bardin (2007, p.145): “ a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”, sendo “um processo de tipo estruturalista” que comporta duas etapas: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação, ou seja, a repartição dos elementos e imposição de uma certa organização às mensagens. Assim, após a leitura atenta dos dados recolhidos, foram definidas as categorias a partir das variáveis em estudo; foi realizada uma análise com base na frequência com que se registaram as referências a cada uma das categorias (Anexo 3), procurando regularidades e padrões e agrupando-as consoante as suas características e relações.

Foram efetuados cruzamentos com as seguintes variáveis, relacionadas com a caracterização dos sujeitos: género, idade, habilitações académicas, anos de serviço, nível de ensino, disciplina (s) lecionada (s) e situação profissional. As variáveis que com estas foram cruzadas correspondem aos vários itens constantes do questionário, agrupados em duas grandes áreas temáticas aí consideradas, relativas às perceções dos professores sobre a avaliação do desempenho docente e o contributo da avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional. A revisão de literatura, nomeadamente de alguns estudos empíricos relacionados com a observação das perceções dos professores sobre a avaliação

do desempenho docente, assim como o enquadramento normativo do processo, a par da nossa experiência permitiram selecionar as variáveis que integram o questionário, justificando as principais categorias encontradas em resposta aos objetivos propostos para o nosso estudo. Assim, com o instrumento de recolha de dados (questionário) pretendemos auscultar as perceções dos professores em relação à avaliação do desempenho docente, dimensões em avaliação, funcionamento do processo quanto aos principais instrumentos de recolha de informação e intervenientes, bem como os principais contributos da avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional dos professores recorrendo, para o efeito, a alguns indicadores de desenvolvimento profissional referenciados pela literatura e pelos estudos empíricos no âmbito da temática em estudo como, por exemplo, o trabalho colaborativo, o exercício de determinados cargos e a formação contínua.

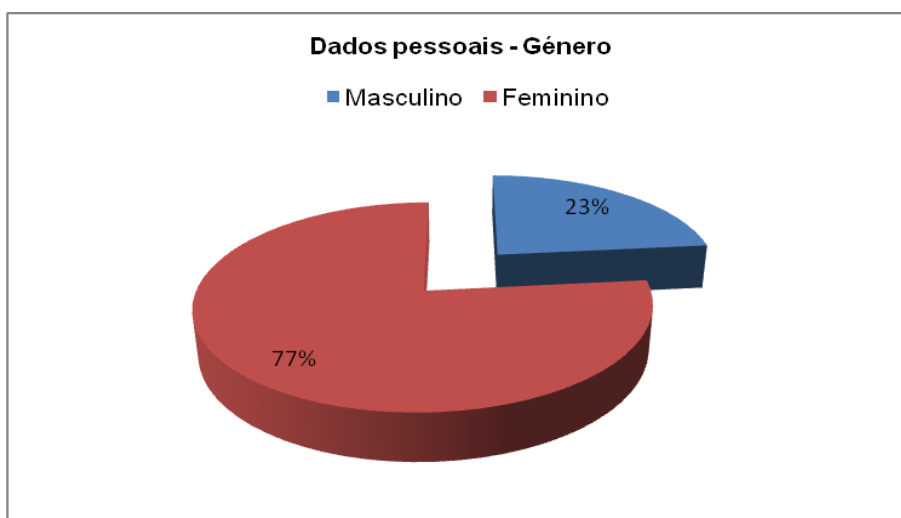
2.3.DESCRICÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

De acordo com a temática que orienta o nosso estudo e pela impossibilidade de incluir todos os professores que lecionam terceiro ciclo e secundário em Portugal, quer pela imensidão da amostra, quer pelas dificuldades logísticas (distribuição e recolha do instrumento de investigação), consubstanciamos a população do nosso estudo aos professores do 3º Ciclo e Secundário a lecionar num determinado Agrupamento de escolas do distrito de Lisboa onde foi possível, através do inquérito por questionário, auscultar as perceções dos professores sobre a avaliação do desempenho docente, contributos para o seu desempenho e desenvolvimento profissional. Para a nossa escolha contribuiu o conhecimento do Agrupamento de escolas em questão, nomeadamente do projeto educativo e do regulamento interno, bem como da direção da escola e do respetivo corpo docente. O princípio fundamental que norteia o projeto educativo da escola é “ Educar e Formar Cidadãos” para “Crescer numa escola onde ESTAR é BEM-ESTAR”, aprender e saber utilizar o conhecimento com confiança e autonomia, valorizando conteúdos, processos, atitudes e valores e reconhecendo o valor do que se aprende como passo para se saber adaptar à mudança ao longo da vida, interiorizando a aprendizagem como parte do desenvolvimento pessoal.

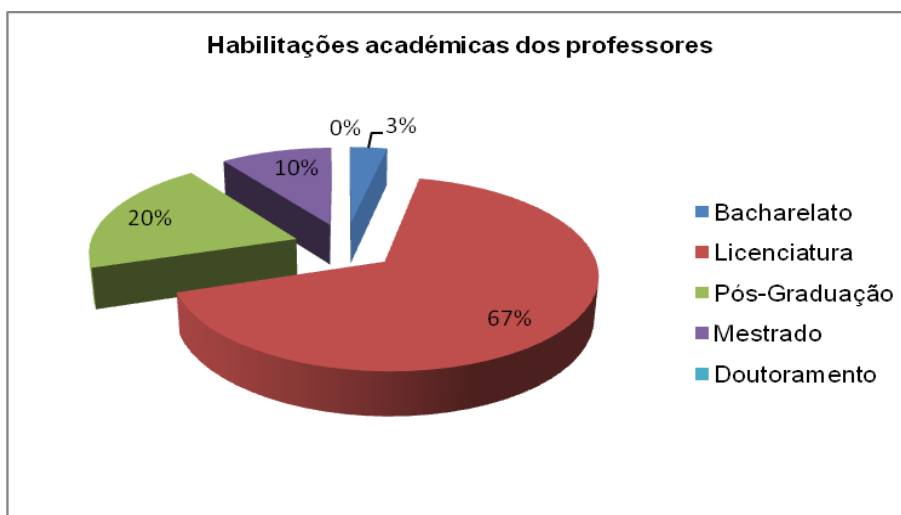
A circunscrição da amostra a este distrito e escola particularmente pareceu-nos favorecer o número de respostas ao instrumento de recolha de dados (questionário), devido à estabilidade profissional do corpo docente da referida escola e ao número de docentes a lecionar 3º Ciclo e Secundário, entre avaliadores e avaliados. A seleção dos mesmos visou a diversidade, tanto do grupo dos avaliadores como dos avaliados, pelo que foram entregues questionários a elementos de todos os departamentos curriculares, a lecionar disciplinas variadas. Alguns docentes foram mesmo avaliadores e integraram a Comissão de Avaliação e o Conselho Pedagógico, pelo que as suas opiniões foram indispensáveis.

Os critérios da experiência profissional e conhecimento do estabelecimento de ensino também foram considerados, uma vez que a maioria dos docentes lecionava há vinte ou mais anos e integrava os quadros do Agrupamento da escola, evidenciando conhecimento sobre os seus alunos e o corpo docente, nomeadamente através do exercício de cargos como Diretor de Turma, Coordenador de Grupo ou Departamento.

Assim, quanto ao género, verificamos que os professores respondentes eram, maioritariamente, do género feminino, cerca de 77% para apenas 23% do género masculino. Apresentavam idades compreendidas entre os 32 e 63 anos, sendo a média de idades de aproximadamente 47 anos.

Gráfico 1: Dados pessoais dos professores - Género

Segundo o Gráfico 2, no que diz respeito às habilitações académicas, a licenciatura destacava-se com 67% de respostas, seguindo-se a pós-graduação com 20%. Os restantes 10% possuíam habilitações ao nível do mestrado e o doutoramento não foi referenciado. Assim, quanto às habilitações académicas dos respondentes constatamos existir alguma homogeneidade.

Gráfico 2: Habilitações académicas dos professores

A experiência dos docentes evidenciava-se bastante, uma vez que a maioria dos professores (77%) integrava os quadros definitivos da escola (QE), agrupamento (QA) ou quadro de zona pedagógica (QZP) e lecionava há vinte ou mais anos (60%), como podemos concluir pela observação do Gráfico 3 que representa a percentagem de professores com

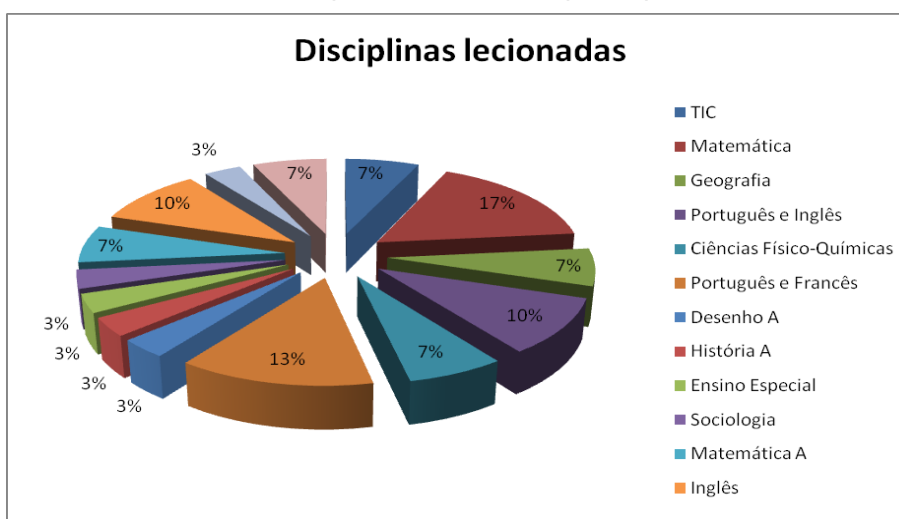
vinte ou mais anos de serviço, bem como a percentagem de docentes que integravam a carreira docente, ao pertencerem aos quadros da escola, agrupamento ou zona pedagógica. Os restantes 23% e 40% dos docentes eram contratados, isto é, não estavam integrados na carreira profissional docente até ao momento e possuíam menos de vinte anos de serviço.

Gráfico 3: Anos de serviço (>20) e Situação Profissional dos professores da carreira docente



Os docentes lecionavam disciplinas distintas do 3º Ciclo e Secundário: Matemática (17%), Português e Francês (13%), Português e Inglês (10%), Inglês (10%) são as disciplinas mais referidas, seguindo-se TIC, Geografia, Ciências Físico-Químicas, Desenho A, História A, Ensino Especial, Sociologia e Matemática A.

Gráfico 4: Disciplinas lecionadas pelos professores



2.4. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Movidos pelo objetivo de se captarem representações, opiniões, valores e significados atribuídos ao objeto de análise pelo inquirido (Quivy & Campenhoudt, 2008), pareceu-nos apropriada a utilização do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados.

Os estudos sobre as técnicas de recolha de dados orientaram a nossa atuação quanto à construção das perguntas e apresentação do questionário, nomeadamente no que diz respeito às vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de questões a incluir, bem como a organização e apresentação das questões. Por outro lado, partimos para a construção do questionário já munidos de um referencial teórico no âmbito da supervisão e avaliação do desempenho que nos permitiu um maior conhecimento e uma manipulação mais fácil do mesmo.

Por outro lado, atendemos a alguns princípios no planeamento e redação do questionário, nomeadamente no que diz respeito ao número de questões, ao tipo, à clareza, abrangência e pertinência das perguntas, de modo a superar possíveis deformações. Assim, tentámos obedecer ao princípio da ordem e sucessão das questões, da mais simples para a mais complexa, intercalando os grupos de questões mais difíceis e delicadas com as mais facilmente compreendidas, numa sequência lógica e coerente. O recurso a questões abertas fundamentalmente deveu-se à possibilidade de recolha de uma grande diversidade e riqueza de informações (apesar das possíveis dificuldades no tratamento dos dados) e pelo receio de, através de questões fechadas, obter informações pouco relevantes ou tendenciosas.

Claro que a opção pelo instrumento referido criou algumas resistências junto dos respondentes, nomeadamente o entrave natural dos indivíduos e a sua inércia (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.184), sobretudo num contexto atual em que a classe docente enfrenta sérios desafios profissionais e de identidade, mais quando se fala de avaliação e progressão na carreira. “As pessoas não estão forçosamente dispostas a responder, exceto se virem nisso alguma vantagem (falar um pouco, por exemplo), ou se acharem que a sua opinião pode ajudar a fazer avançar as coisas num domínio que consideram importante” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.184).

O questionário é constituído por três partes distintas, antecedidas de uma parte introdutória contendo a explicação acerca dos objetivos e destinatários deste instrumento de recolha de informação, bem como a afirmação da salvaguarda do anonimato e

confidencialidade dos dados recolhidos. A primeira parte solicita informações sobre os dados pessoais e profissionais dos inquiridos num total de 7 questões: género, idade, habilitações académicas, anos de serviço, nível de ensino, disciplina (s) lecionada (s) e situação profissional.

A segunda parte ausculta as perceções dos professores em relação à avaliação do desempenho docente, nomeadamente no que diz respeito à caracterização do processo, aspetos positivos e negativos, importância das dimensões do desempenho em avaliação de acordo com a legislação, instrumentos a utilizar e quem deve avaliar e porquê. A leitura atenta da legislação relativa ao processo de avaliação do desempenho docente, bem como de alguns estudos empíricos neste âmbito, permitiram-nos delinear as questões na tentativa de melhor compreender o contexto em que se inserem, bem como as opiniões dos seus principais agentes agregando, para o efeito, palavras-chave relacionadas com a avaliação, supervisão e desenvolvimento profissional. Atendemos, igualmente, ao conhecimento, por experiência, do terreno para, de alguma forma, formular questões que respondessem às principais preocupações e reflexões dos professores, em momentos informais de diálogo.

A terceira parte integra questões que pretendem aferir os contributos da avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional dos professores, sendo evocados na formulação das questões indicadores que, decorrentes da revisão da literatura, podem ser considerados como potenciadores do desenvolvimento profissional como, por exemplo, o trabalho colaborativo, o exercício de determinados cargos e a formação contínua.

O questionário foi, inicialmente, analisado pelo orientador científico e daí decorreram algumas reformulações, sobretudo relacionadas com a clareza e a redundância de algumas questões. Posteriormente, o questionário foi testado em três respondentes (docentes) de contextos diversos, o que nos permitiu detetar algumas incongruências ao nível do conteúdo e da formulação, nomeadamente no que diz respeito à compreensão e coerência das mesmas, tendo em vista uma melhoria ao nível da sua clareza e compreensão (por parte do respondente).

Por outro lado, a extensão do questionário foi reduzida (apesar do predomínio de questões abertas) e a sua formatação aprimorada de modo a incentivar o envolvimento e a disposição dos respondentes. Pela abordagem qualitativa da pesquisa e características do instrumento (questionário), utilizou-se a análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, uma vez que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Bardin, 2007, p.34).

A fase da recolha de dados decorreu no início de outubro de 2013, num Agrupamento de Escolas do 3º Ciclo e Ensino Secundário do distrito de Lisboa. Note-se que

a escola em estudo é, predominantemente, uma escola com alunos do terceiro ciclo do ensino básico (treze turmas do sétimo ao nono ano de escolaridade) e secundário (trinta e seis turmas, incluindo o ensino profissional), de classe média-alta, com um corpo docente estável, uma vez que a maioria dos docentes integra o quadro da escola ou agrupamento. Os questionários foram entregues, presencialmente, em envelope fechado, a setenta professores (do Quadro de Escola, do Quadro de Zona Pedagógica e Contratados). Dessa população, trinta professores responderam, efetivamente, ao instrumento de recolha de dados (questionário), pelo que consideramos a nossa amostra representativa, isto é, suficientemente grande para o estudo em questão. O facto de algumas questões serem referentes legais que se pressupõem do conhecimento dos docentes, confere o rigor e a legitimidade necessários para este tipo de investigação.

Os dados recolhidos foram tratados recorrendo à análise de conteúdo de tipo temático, tendo sido realizado um estudo com base na frequência com que se registaram as referências a cada uma das categorias definidas. Para Bardin (2007, p.131) fazer uma análise temática “consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo do presente capítulo, apresentaremos os resultados do estudo empírico que empreendemos, obtidos na sequência da aplicação do procedimento que nos propusemos seguir no capítulo anterior referente à metodologia. Como linha orientadora do nosso percurso mantivemos a questão de partida que fez despoletar todo este projeto, ou seja, quais as perceções dos professores sobre os contributos do processo de avaliação para o desempenho e desenvolvimento profissionais dos professores, procurando auscultar as suas opiniões sobre o modelo de avaliação, bem como os fatores que dele decorrem e que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Pretendemos, ainda, evidenciar algumas associações entre as respostas dadas e as categorias definidas e algumas das variáveis consideradas no estudo, designadamente: a idade, as habilitações académicas, os anos de serviço, o nível de ensino lecionado, a situação profissional, a condição de avaliador ou avaliado no processo de avaliação do desempenho. Por último, procurámos sintetizar as principais conclusões na tentativa de compreender as perceções dos professores sobre a avaliação do desempenho, aspetos positivo e negativos, bem como os principais contributos ao nível do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, a apresentação e a análise dos resultados será feita a partir das grandes temáticas definidas:

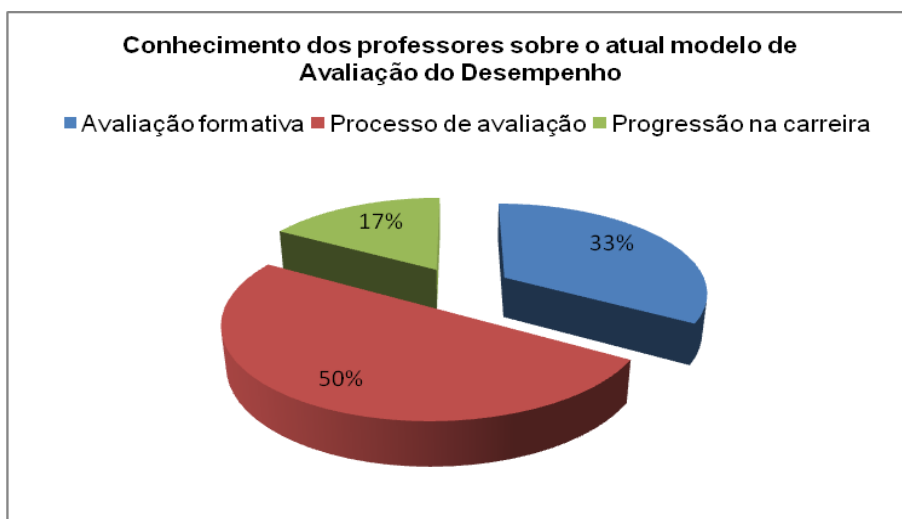
- Perceções sobre a avaliação do desempenho docente;
- Contributo da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional.

Na descrição da análise incluímos transcrições literais dos questionários, para ilustrar a forma como os participantes descrevem as suas experiências e o significado que dão às suas práticas. A representação gráfica das categorias aferidas foi efetuada com o *Microsoft Excel 2010*. Recorremos, ainda, a alguns autores para melhor compreender e suportar a análise dos resultados.

Em relação às *Percepções sobre a Avaliação do Desempenho Docente*, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento sobre o modelo de avaliação e sua caracterização, implementação na escola, importância das dimensões em avaliação (dimensão científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional), fontes de informação a observar, intervenientes, aspetos positivos e a carecer de melhoria, foi possível aferir os resultados a seguir explanados.

Quando questionados sobre o conhecimento que consideravam ter sobre o atual sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), metade dos docentes (50%) dissertou, fundamentalmente, sobre o processo de avaliação e o seu conhecimento no que dizia respeito à legislação, aos objetivos, ao bom ou mau funcionamento do modelo, a adequação ou não dos instrumentos e avaliadores.

Gráfico 5: Questão 8 - Conhecimento dos professores sobre o atual modelo de Avaliação do Desempenho (ADD)



Assim, os docentes falaram sobre a observação de aulas e o relatório de autoavaliação, associados respetivamente a avaliadores externos e internos como principais intervenientes no processo de avaliação dos docentes, como podemos constatar através das seguintes transcrições:

“O avaliador externo assiste a aulas do avaliado e elabora parecer. O avaliador interno analisa o relatório de autoavaliação do avaliado e emite parecer” (Quest. 1).

“Estou informada sobre o processo, quem avalia, moldes da avaliação e procedimentos” (Quest.5).

A avaliação de aulas, de acordo com o número estipulado atualmente (duas aulas de 45 minutos ou um bloco de 90 minutos por ano letivo) parece contribuir para a pouca credibilidade do processo, uma vez que é impossível avaliar científica e pedagogicamente o professor numa experiência educativa tão limitada, como se pode constatar no registo seguinte:

“A assistência e observação de aulas (escassas) não permitem fazer uma avaliação válida e credível “ (Quest.6).

“O número de aulas a observar é insuficiente para atribuir uma nota ao desempenho do professor ” (Quest.29).

Este tipo de observação de aulas, devido ao anúncio prévio da observação e presença do avaliador, torna a amostra insuficiente por não representar o desempenho regular do professor em sala de aula (Scriven, 1995), a par de outros fatores que podem ser, antecipadamente, negociados como, por exemplo, o desempenho dos alunos, a questão da disciplina naquela aula em particular.

Os professores referiram, igualmente, a insuficiência quer dos instrumentos, quer dos intervenientes; os primeiros porque complexos, os segundos pelo trabalho que consideraram dever ser mais partilhado e menos individualizado, como podemos constatar pelos seguintes relatos:

“Os intervenientes são escassos, pois seria necessária uma avaliação feita não apenas pelo avaliador mas também pelos pares, rumo a uma visão mais formativa da avaliação” (Quest.6).

“Os instrumentos de avaliação são complexos “ (Quest.28) .

Os docentes têm, assim, uma visão da avaliação que se coaduna com as correntes teóricas mais atuais sobre a temática, ao reforçar a sua vertente formativa em detrimento da sumativa, a par do trabalho colaborativo. O individualismo que assume o processo não se pode coadunar com o papel do professor, enquanto transmissor de conhecimentos, que tem como principais recursos a observação, a capacidade de aprender com os outros e com a experiência, numa capacidade dita reflexiva. É necessário orientar o trabalho dos professores e a avaliação para a partilha de tarefas e eliminação de obstáculos (Perrenoud, 1999), rumo a uma nova profissionalidade assente no cooperativismo, na entreaajuda, essenciais ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Para 33% dos docentes o papel formativo da avaliação foi considerado deveras importante e associaram-no ao conhecimento que detinham do atual modelo de avaliação do desempenho. Melhorar o desempenho através do *feedback* resultante do processo avaliativo, articular práticas e estratégias no sentido da melhoria do ensino aprendizagem, valorizar o trabalho colaborativo e em equipa ao nível micro (avaliador e avaliado) e macro (comunidade escolar em geral), como podemos verificar pelos seguintes testemunhos:

“O objetivo da avaliação é formativo, ou seja, aumentar o desempenho; o avaliador deve dar retorno real ao avaliado para que este possa melhorar o seu desempenho” (Quest.1).

“O objetivo é melhorar o ensino aprendizagem” (Quest.8).

A progressão na carreira surge, para 17% dos professores, associada à Avaliação do Desempenho. Os docentes, sobretudo os integrados na carreira, são avaliados para progredirem na mesma, como podemos verificar pela análise do seu discurso:

“Fui avaliadora externa de dois colegas e fui avaliada para mudança de escalão pelo que tive de me inteirar bastante” (Quest.1).

“ Conheço o indispensável para poder estar atualizado sobre a avaliação e possibilitar que seja avaliado para a necessária progressão na carreira” (Quest.14).

A avaliação deverá ser qualitativa e valorizar o trabalho desenvolvido com os alunos; a avaliação quantitativa leva a que os avaliados trabalhem em função de uma nota que implicará o acesso a um escalão superior. Fernandes (2008) refere, a este propósito, as duas dimensões incontornáveis de qualquer modelo de avaliação: a dimensão formativa, associada ao desenvolvimento pessoal e profissional e a dimensão sumativa, orientada para os resultados, para a responsabilização e prestação de contas, que pode dificultar uma avaliação orientada para o desenvolvimento profissional.

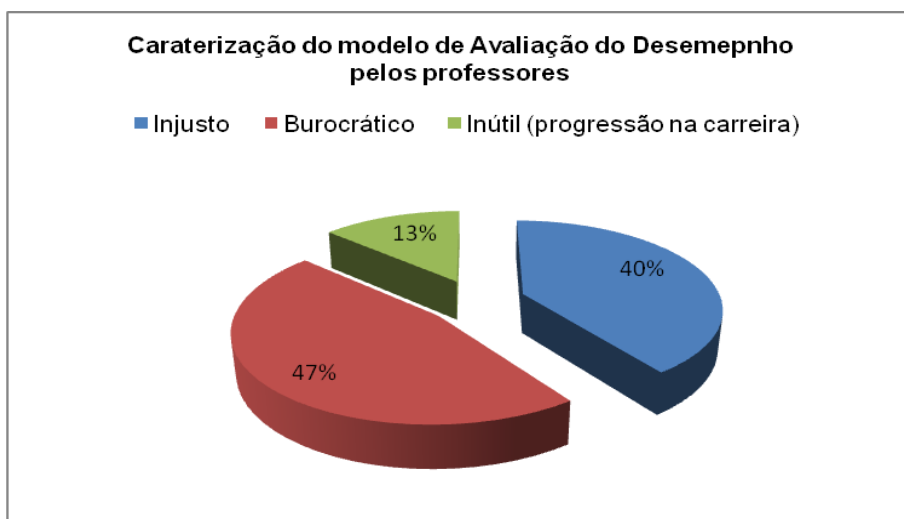
Quando solicitados a exprimir sentimentos caracterizadores do atual modelo de avaliação do desempenho, os respondentes manifestaram, de forma clara, uma sensibilidade negativa em relação ao modelo de avaliação docente. Assim, destacando as valorações principais temos, pela análise do Gráfico 6, um total de 47% dos professores que qualificou o modelo como excessivamente burocrático, acrescentando a sua complexidade,

sobretudo no que diz respeito aos instrumentos e às práticas dos avaliadores, conforme os excertos que se transcrevem:

“É um modelo muito burocrático” (Quest.8).

“Envolve uma sobrecarga no trabalho dos professores porque é apoiado numa série de instrumentos teóricos e exaustivos” (Quest.3).

Gráfico 6: Questão 9 – Caracterização do atual modelo de Avaliação do Desempenho



Já 40% dos respondentes qualificou o modelo como injusto, sobretudo pelo sistema de atribuição de classificações, a necessidade de observação de aulas em determinados escalões em detrimento de outros, a formação não especializada dos avaliadores, a falta de equitatividade e a reduzida aplicabilidade da avaliação neste momento, sobretudo para os professores da carreira. Neste contexto, para 13% dos docentes, a avaliação do desempenho foi claramente inútil porque não favoreceu a progressão na carreira, havendo docentes integrados no mesmo escalão há diversos anos, como declarou o seguinte professor:

“Estou no mesmo escalão há dez anos, quando era para estar três... apesar de ter cumprido tudo o que foi definido por este modelo (aulas assistidas, relatórios, ações de formação creditadas). A avaliação externa é obrigatória em alguns escalões ou para o excelente” (Quest.1).

Os professores, em geral, acusaram ceticismo e alguma desmotivação no seu discurso, evidenciando o lado pouco formativo da avaliação pelo seu cariz individualista, competitivo e, até, discriminatório (distinção entre bons e maus professores, entre os que obtêm as melhores e piores classificações), para além de não privilegiar, em nada, o sucesso escolar, como podemos comprovar pelo seguinte testemunho:

“Pouco motivador para quem se dedica aos alunos” (Quest.7).

“Não garante o rigor do sistema de avaliação e não constitui fator determinante para o sucesso escolar” (Quest.12).

Quando questionados sobre a implementação do modelo de avaliação do desempenho na escola, os docentes mencionaram que o mesmo foi implementado e, de facto, materializado de forma mais ou menos pacífica, mais ou menos rigorosa.

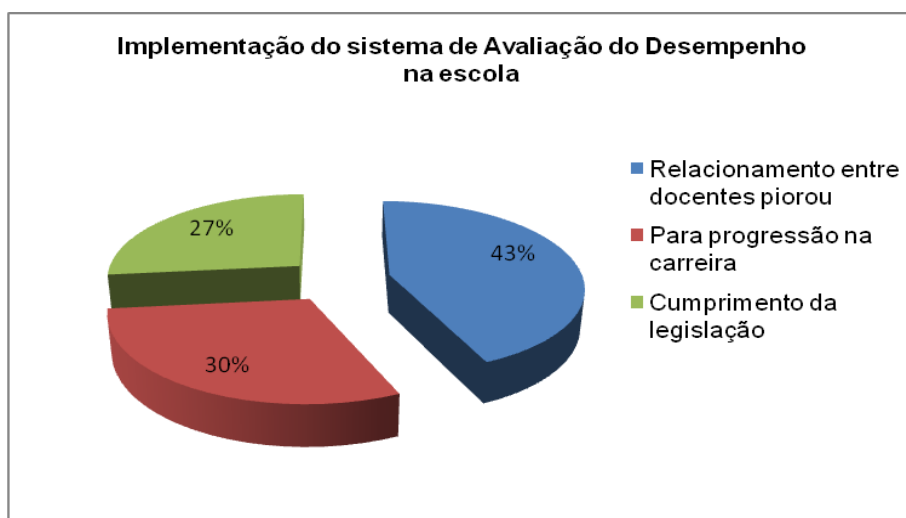
Contudo, para 43% dos professores, a implementação do modelo fez piorar o relacionamento entre colegas (professores), como é evidente pelo discurso dos professores que se transcreve:

“A ADD continua a gerar opiniões favoráveis e desfavoráveis; a implementação e o processo nunca são pacíficos e as opiniões dividem-se; o que posso dizer é que contribui para piorar a relação entre os docentes da escola, gera desconfiança e nem sempre é justa” (Quest.5).

“O modelo foi implementado de acordo com a legislação, apenas o ambiente entre professores se tornou mais hostil, com maior rivalidade e sentimento de injustiça, sobretudo pela atribuição de classificações em função de quotas” (Quest.21).

Assim, a visão dos docentes sobre a avaliação e a sua implementação é, em geral, a de um processo burocrático e contratual, aumentando a desconfiança na escola e entre os docentes e conduzindo a uma diminuição do empenho e da moral, resultado da não promoção profissional e dos conflitos que se geram.

A avaliação de professores, para ser verdadeiramente mobilizadora, deve ser “um processo sistemático, oficial, que é uma parte constitutiva de gestão da carreira mas, ao mesmo tempo, deve ter uma perspetiva duplamente formativa: por um lado, visa o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira; por outro, visa uma implicação acrescida nas tarefas pedagógicas e uma eficácia reforçada do trabalho quotidiano na sala de aula, mas também em projetos coletivos do grupo e da escola (Paquay, 2004, pp.47-49) ”.

Gráfico 7: Questão 10 – Implementação do sistema de Avaliação do Desempenho (ADD)

Uma vez mais a progressão na carreira surge associada à avaliação do desempenho e à concretização do modelo e das respetivas práticas, sendo que os professores da carreira referem o congelamento das progressões e, portanto, a inutilidade do modelo. Por outro lado, os docentes contratados, avaliados anualmente, disputam as melhores classificações em função das quotas disponíveis. Concluimos que, para os respondentes, a avaliação potencia o individualismo ao invés de fomentar a colaboração. A existência de quotas favorece a competição entre colegas e diminui o trabalho partilhado, em prol de um maior investimento individualizado.

Para 27% dos professores a implementação resumiu-se, basicamente, ao cumprimento da legislação e à tomada de conhecimento da mesma, bem como no cumprimento dos procedimentos (como avaliador ou como avaliado) através da Comissão de Avaliação criada para o efeito, como referiu um docente:

“Os professores cumpriram as orientações da Comissão de Avaliação sentindo-se, contudo, alguma revolta e rivalidade entre os docentes para obtenção das melhores classificações” (Quest.22).

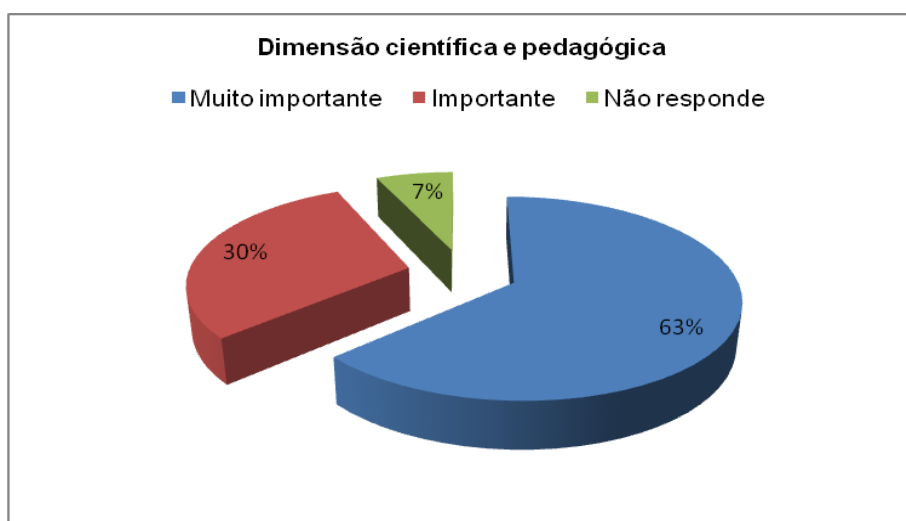
Atendendo às diversas dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho, a saber, dimensão científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade, formação contínua e desenvolvimento profissional, os docentes reconheceram maior importância à *dimensão científica e pedagógica*, isto é, ao trabalho

prático, em contexto de sala de aula, o ambiente “natural” do professor, como podemos verificar pela análise do Gráfico 8 e pelos testemunhos recolhidos e a seguir transcritos:

“Dimensão muito importante, crucial no processo de ensino/aprendizagem, logo prioritária numa avaliação de desempenho” (Quest.6).

“A mais importante, em que o professor prepara e organiza a sua atividade letiva. A realização dessas atividades e a avaliação das aprendizagens dos alunos são outras etapas igualmente importantes no processo ensino e aprendizagem” (Quest.12).

Gráfico 8: Questão 11 – Dimensões a avaliar



Para 63% dos respondentes a dimensão científica e pedagógica foi qualificada como “Muito Importante” quando comparada com as restantes; no entanto, não deixaram de apontar algumas fragilidades, sobretudo no que diz respeito à forma como foi avaliada e quem avaliou: o número de aulas observadas foi referido como insuficiente e desajustado para o que se pretendia avaliar, os avaliadores nem sempre possuíam formação adequada ou as suas habilitações académicas eram inferiores às dos avaliados, como referiram os seguintes docentes:

“Esta dimensão seria muito importante se fosse avaliada no sentido formativo e avaliada por alguém habilitado cientificamente” (Quest.8).

“Dimensão muito importante mas falsamente avaliada, pois se, por um lado, muitos dos avaliadores têm até habilitações inferiores às dos avaliados, por outro, o número de aulas observadas não permite avaliar com eficácia esta componente” (Quest.9).

Segundo a *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation – (JCSEE, 2009)*, o sistema de avaliação deve ser desenvolvido, implementado e gerido por pessoas com as

qualificações necessárias, habilitações, formação e autoridade, para que os relatórios de avaliação sejam bem conduzidos, respeitados e usados. Foi novamente referido o carácter pouco formativo da avaliação resultante, provavelmente, da inadequação e insuficiência das habilitações dos avaliadores e diretamente relacionadas com o perfil adequado de avaliador que retomaremos mais adiante neste estudo.

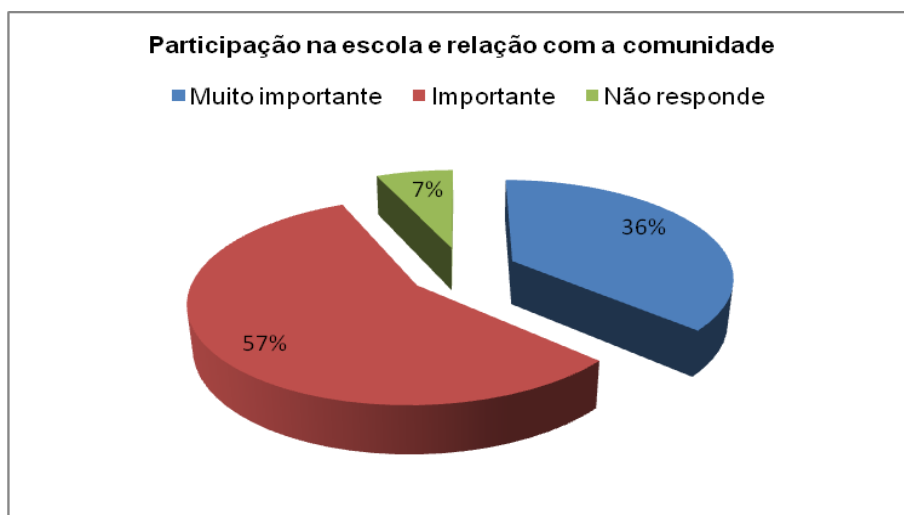
Quanto à dimensão *participação na escola e relação com a comunidade*, os docentes atribuíram-lhe um papel secundário, sendo que para 57% dos respondentes ela era apenas “Importante” uma vez consideraram que há um trabalho dos professores na escola e para a comunidade escolar em geral que passa despercebido, que não é valorizado, como referiu um docente:

“Há um trabalho invisível dos professores que não é avaliado” (Quest.3).

Por outro lado, entenderam que a própria avaliação, ao contemplar esta dimensão, coagiu à participação mais ativa na comunidade educativa:

“A avaliação acaba por coagir indiretamente a participação mais ativa na comunidade educativa, é o único aspeto positivo da avaliação” (Quest.18).

Gráfico 9: Questão 11 – Dimensões a avaliar



Os professores inquiridos revelaram opiniões distintas quanto à efetiva importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional. Segundo o que um docente referiu:

“Um preço demasiado elevado para os professores” (Quest.3).

As formações disponíveis têm um custo elevado e a disponibilidade para a sua frequência é reduzida, dado o horário pós-laboral das mesmas. Portanto, os professores são a favor da formação contínua gratuita e anseiam por mais tempo e disponibilidade para a sua frequência, isto é, para o real investimento na sua formação e no seu desenvolvimento profissional que sentem, neste momento, condicionados e descurados:

“As formações não são financiadas e o tempo para as frequentar é reduzido” (Quest.2).

“A formação permanente é mais importante pela partilha de boas práticas e contributo para a formação ao longo da vida” (Quest.28).

Gráfico 10: Questão 11 – Dimensões a avaliar



Assim, para 60% dos inquiridos esta dimensão é apenas “Importante” e para os restantes 33% “Muito Importante”. Dos respondentes que a consideraram “Muito Importante” alguns pronunciaram-se sobre a utilidade da formação permanente, isto é, ao longo da vida e não apenas ações creditadas isoladas, cuja utilidade é questionada pelos professores, resumindo-se ao mero colecionismo de créditos. Note-se que a própria legislação estipula limite de créditos: 25 horas (um crédito) ou 50 horas (2 créditos) para acesso a determinados escalões da carreira docente. Paquay (2004, p.45) considera que “o desenvolvimento profissional realiza-se em certa parte graças às formações contínuas (mas também, com a condição de que as formações respondam às necessidades dos professores em referência à sua prática profissional) ”.

Relativamente aos instrumentos ou fontes de informação a recolher para a avaliação do desempenho dos docentes, 63% dos inquiridos referiu que todos os mencionados eram relevantes, a saber: sala de aula e observação de aulas, recursos utilizados, reuniões, trabalho colaborativo, trabalho com alunos e Encarregados de Educação. Para além destes, 37% dos respondentes referiu que o trabalho colaborativo deveria ser particularmente avaliado por espelhar o real desempenho do docente, em contexto de sala de aula e fora, como é evidente nas seguintes transcrições:

“É no trabalho colaborativo, no modo como o professor utiliza os recursos disponíveis e como interage com os alunos que, muitas vezes, se conseguem aperceber as reais qualidades do professor. A análise e avaliação do trabalho de grupo (disciplinar e de turma) é, na minha opinião, essencial” (Quest.6).

“Concordo com a observação de aulas, mas também com a autoavaliação do professor que destaque se houve ou não trabalho colaborativo, participação nos trabalhos da escola” (Quest.8).

Gráfico 11: Questão 12 – Informação e Instrumentos para o processo de ADD



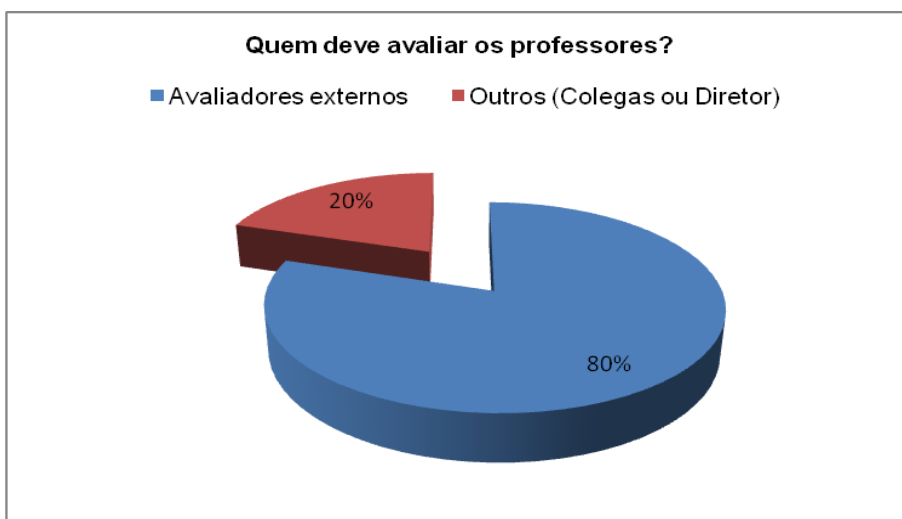
Quanto à observação de aulas, entenderam os inquiridos que a forma como se processa em nada contribui para a avaliação efetiva e real do docente, dado o número diminuto de aulas a observar, bem como o aviso prévio dessa observação (com resultados pouco formativas como já mencionámos anteriormente) como afirmou um professor:

“Preparar duas aulas por ano, fantásticas, para o avaliador observar é pouco e pode dar resultados enganadores” (Quest.3).

“A observação de aulas deveria ser espontânea e regular” (Quest.9).

A análise dos resultados apresentados no Gráfico 12 permitem-nos verificar que, na opinião da maioria dos professores (80%), a avaliação deverá ser realizada, fundamentalmente, por avaliadores externos.

Gráfico 12: Questão 13 – Quem deve avaliar os professores?



Já os restantes 20% nomearam outros avaliadores, como colegas do mesmo grupo disciplinar/departamento ou o Diretor da Escola. Como podemos constatar, os docentes associaram uma maior isenção à avaliação realizada por elementos externos à escola e reforçaram a vertente formativa que essa avaliação deverá assumir, como é evidente através das seguintes opiniões:

“Avaliadores externos, com uma componente realmente formativa, que acompanham o desempenho docente durante um determinado ciclo” (Quest.1).

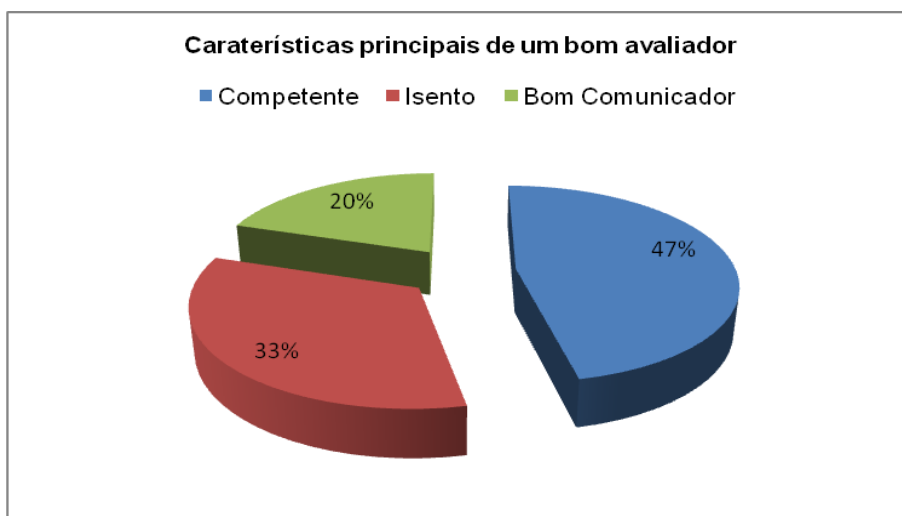
“Decididamente avaliadores externos, devidamente preparados e informados da realidade escolar” (Quest.23).

A avaliação por pares pode suscitar problemas como tensões, (des) confiança nos avaliadores, não reconhecimento de competências. Como refere Fernandes (2008), os métodos utilizados na avaliação do desempenho por pares são mais abertos a critérios divergentes, sendo importante definir os critérios e procedimentos com transparência e rigor, questões que aparecem reforçadas quando falamos, seguidamente, do perfil adequado do avaliador.

Analisando os dados do Gráfico 13, facilmente concluímos que os professores traçaram o perfil de um bom avaliador: competência, isenção e bom comunicador. Assim, para 47% dos respondentes o avaliador deverá ser, acima de tudo, competente. Esta competência define-se pelo necessário conhecimento científico e pedagógico, experiência de lecionação, alguma formação em avaliação de professores de modo a desenvolver a vertente formativa do processo, isto é, ter como objetivo último a melhoria contínua, como revelou um professor:

“O avaliador deve ter experiência, formação em avaliação formativa, perceber a escola como uma comunidade onde todos têm importância” (Quest.18).

Gráfico 13: Questão 14 – Características principais de um bom avaliador



Os avaliadores são intervenientes essenciais em qualquer processo de avaliação e a falta de confiança ou o não reconhecimento das suas competências gera insatisfação e um clima pouco propício ao desenvolvimento profissional do professor.

O avaliador deve, para 33% dos respondentes, ser isento, isto é, não partir de ideias pré-concebidas ou juízos anteriores prejudicando ou favorecendo alguém, norteando-se pelo princípio da interajuda e igualdade de oportunidades, fazendo uso das suas faculdades comunicativas que, para 20% dos professores, definem igualmente um bom avaliador, como constatamos nos seguintes excertos:

“O avaliador deve ter capacidade de comunicação e relacionamento, ser isento, objetivo e ter conhecimentos científicos e pedagógicos sólidos” (Quest.6).

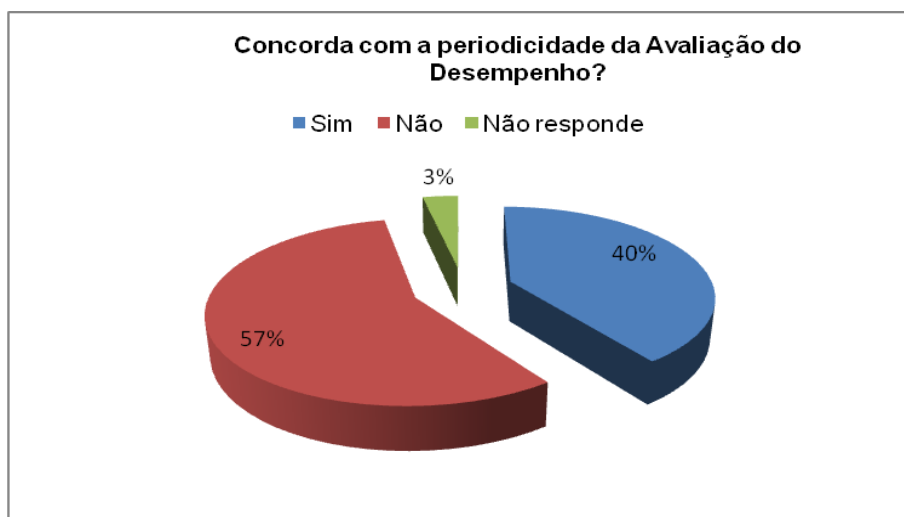
“O avaliador deve ser isento, competente e assertivo” (Quest.21).

Fernandes (2008) refere que não podemos ignorar que a qualidade dos avaliadores poderá ser um problema a resolver, sendo importante definir critérios e procedimentos pautados pelo rigor.

Quanto à periodicidade da avaliação, 57% dos docentes não concorda com o *timing* definido. Para os professores integrados na carreira, a avaliação deixou de fazer qualquer sentido com o congelamento da progressão na carreira, pelo que falam de um trabalho inútil e desnecessário, como referiu um docente:

“Se a carreira está suspensa, suspende-se também a avaliação do desempenho”
(Quest.3).

Gráfico 14: Questão 15 – Periodicidade da Avaliação do Desempenho



Referem, igualmente, a injustiça da avaliação anual para os professores contratados, muitas vezes num período inferior a um ano letivo, colocando em causa a seriedade e objetividade da avaliação. Defendem, por isso, uma avaliação igualitária para professores da carreira e contratados, anual e de acordo com um plano de trabalho individual do docente:

“Em minha opinião a avaliação devia ser anual e igual para professores da carreira e professores contratados. O processo de avaliação deveria fazer parte do plano de trabalho do docente, por uma questão de profissionalismo e equidade” (Quest.13).

A periodicidade definida é, para 40% dos docentes, adequada na medida em que, sobretudo para os professores da carreira, ela corresponde (ou corresponderia) a uma mudança de

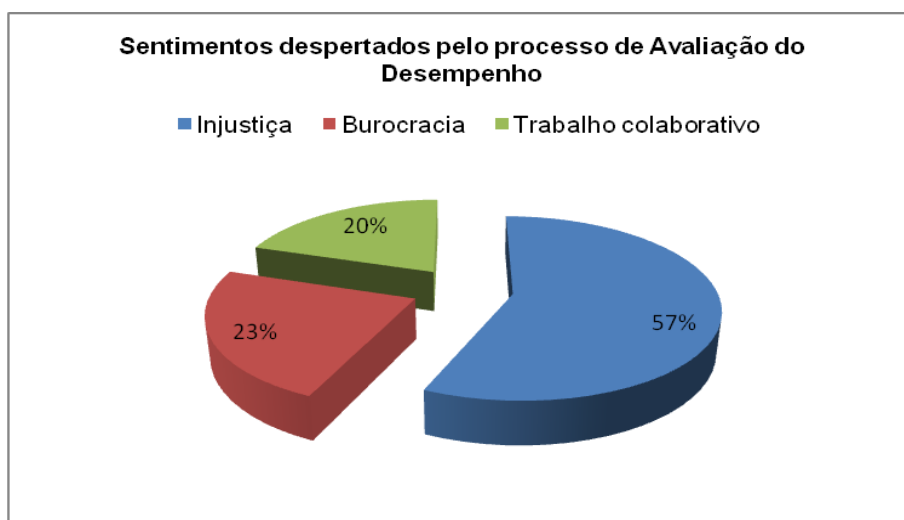
escalão. Por outro lado, entendem os professores que a avaliação é necessária, como referiu um docente:

“É uma forma de manter elementos de controlo retroativos nos momentos indicados, a maturação das práticas necessária ao desenvolvimento profissional” (Quest.4).

Como se sentem, afinal, os professores com a avaliação do desempenho? Que sentimentos desperta este processo nos docentes?

Pela observação do Gráfico 15 constatamos que 57% dos inquiridos sentiu injustiça face ao modelo atual, quer pelas limitações que impõe face à progressão na carreira com o sistema de quotas, quer em relação à competitividade e mal-estar entre docentes pela obtenção das melhores classificações.

Gráfico 15: Questão 16 – Sentimentos (positivos ou negativos) despertados pelo processo de Avaliação do Desempenho



23% dos professores voltou a referir a carga burocrática do modelo de avaliação, como podemos atestar pela seguinte transcrição:

“É uma complicação, com excesso de papéis para todo o tipo de registo” (Quest.3).

O trabalho colaborativo destacou-se, pela positiva, para 20% dos respondentes que confessaram gostar do contacto com os colegas, de partilhar o seu conhecimento e experiência, como relatou um professor:

“Gostei do contacto com outros colegas, poder partilhar conhecimentos” (Quest.1).

“Existe um sentido de partilha, numa comunidade de aprendentes rumo ao desenvolvimento” (Quest.19).

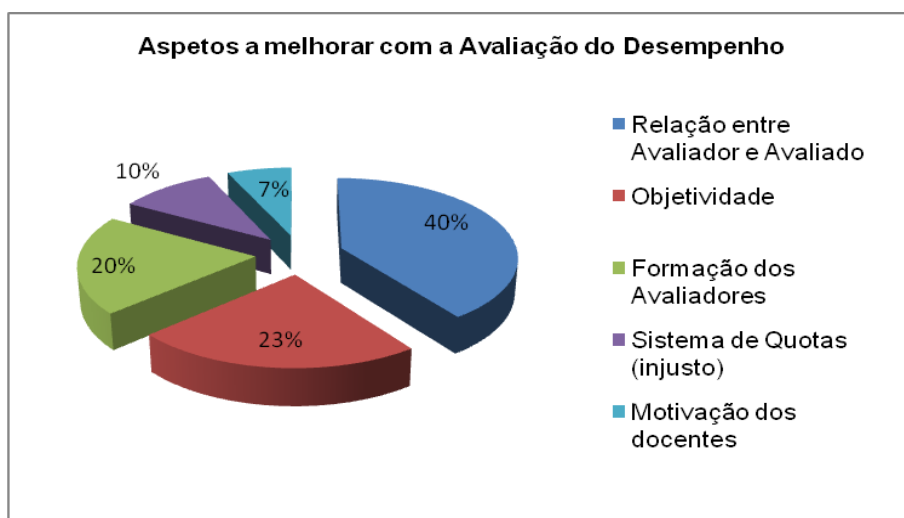
Portanto, o trabalho entre pares, “ a realização de atividades diversificadas, experiencição de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, a problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjunto são componentes do processo” (Alarcão e Roldão, 2008, p.34).

Como sugestões de melhoria, os professores enumeraram alguns tópicos fundamentais. Para 40% dos docentes é necessário melhorar a relação entre avaliador e avaliado, seguindo-se a objetividade do processo de avaliação (23%), isto é, obter definições claras sobre a utilidade e posterior utilização da avaliação, quem avalia e com que formação, como revelaram alguns professores:

“É necessário melhorar a relação pedagógica, o trabalho colaborativo” (Quest.11).

“É necessário esclarecer o processo antecipadamente, com a comunicação entre os vários intervenientes” (Quest.8).

Gráfico 16: Questão 17 – Aspectos a melhorar com a Avaliação do Desempenho



Outro aspeto a melhorar diz respeito à formação dos avaliadores, sobretudo no que concerne à sua formação contínua e formação especializada em Supervisão, para que possam exercer a função de avaliadores, como referiu um docente:

“Quem avalia, com que formação e habilitações” (Quest. 10).

O sistema de quotas para atribuição das classificações voltou a ser referenciado como aspeto a aperfeiçoar para 10% dos professores, não podendo o desempenho do docente ser limitado por um mero fator de “classificação” que se revela redutor, como referiram os docentes:

“ Não pode existir só um Muito Bom para atribuir numa escola enquanto noutras existem vários Excelentes e imensos Muito Bons. Não se pode eleger de um corpo docente enorme quem se ecienciou mais porque isso será sempre injusto” (Quest.1).

“Eliminar o regime de quotas e suspender o processo enquanto houver congelamento das carreiras” (Quest. 3).

Em última análise, a motivação dos professores necessita de ser cultivada, permitindo que a avaliação tenha um papel importante na evolução do professor, motivando-o a melhorar o seu desempenho. Clímaco (2000, p.195), a propósito do desenvolvimento e melhoria das escolas e dos professores referiu que a motivação dos docentes é maior sempre que estes participam numa atividade inovadora desde o início do seu lançamento, pelo modo como percecionam os objetivos das inovações, pela clareza com que visualizam os objetivos na prática, pelos significados e pelas implicações que veem entre a avaliação e o seu trabalho em sala de aula .

De facto, quando questionados sobre as modificações que a avaliação do desempenho introduziu nas suas práticas pedagógicas, 80% dos inquiridos respondeu que em nada alterou a sua prática pedagógica, talvez porque a avaliação foi encarada como necessária, segundo a opinião de um docente:

“Não foi a avaliação que mudou o meu desempenho. Desde o início que concordei com a necessidade da avaliação” (Quest.18).

Apenas uma minoria (17%) respondeu afirmativamente, destacando o maior rigor nas planificações de aulas, projetos e no seu cumprimento, bem como em termos de didática.

Gráfico 17: Questão 18 – Alteração da prática pedagógica com a Avaliação do Desempenho



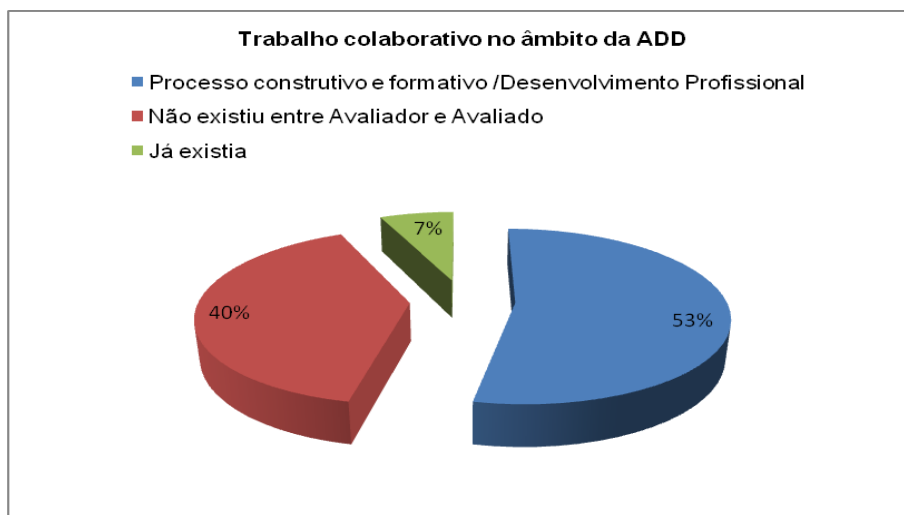
Assim, parece evidente que os professores concordam com a Avaliação do Desempenho, sendo que o que claramente está a falhar é a articulação entre avaliadores e avaliados, não sendo possível obter um *feedback* da avaliação capaz de incentivar à reflexão sobre as práticas ou, até mesmo, à sua mudança. A reflexão na ação é, segundo Schön (1983), um meio importante para criar novos conhecimentos e para a sobrevivência, contribuindo para minimizar variáveis que possam existir. Fernandes (2008) refere que é necessário o esforço das escolas para que o sistema de avaliação não seja percebido como uma ameaça à dignidade ou à autonomia dos professores.

A análise dos dados que apresentamos no Gráfico 18 permite-nos conhecer a percepção dos professores sobre fatores do seu quotidiano relacionados com a avaliação do desempenho e o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente o exercício de cargos, o trabalho colaborativo e a formação contínua. Assim, concluímos que 53% dos docentes destacou a importância do trabalho colaborativo no exercício da Avaliação do Desempenho, destacando-o como fator de validação do processo e regulamentação do próprio trabalho desenvolvido, ao mesmo tempo que potenciador, indubitavelmente, do desenvolvimento profissional dos seus agentes, conforme referenciado pelos docentes:

“ Qualquer sistema de avaliação deve ser o mais válido possível. É impossível fazer um trabalho válido e fiável na avaliação se for feito individualmente” (Quest.9).

“O trabalho colaborativo é muito importante e permite uma maior tranquilidade no âmbito da avaliação; faz parte da avaliação e contribui para o desenvolvimento individual e profissional”(Quest.16).

Gráfico 18: Questão 19 – Trabalho colaborativo no âmbito da Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional



Não restam dúvidas: a avaliação do desempenho não pode cumprir a sua função sem a partilha e trabalho entre pares e, esta articulação resulta no efetivo desenvolvimento profissional do professor, a par de outras iniciativas como a formação contínua. Portanto, quer a avaliação enquanto processo, quer o avaliador deverão contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, numa perspetiva de avaliação formativa como defendeu um docente:

“A minha visão da avaliação é que esta, e conseqüentemente o avaliador, devem contribuir para a melhoria das práticas docentes e não considerar a avaliação como um processo quase punitivo em vez de construtivo” (Quest.6).

O contributo do avaliador para este trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional parece constituir-se, afinal, como um obstáculo para 40% dos respondentes, já que referiram a inexistência de trabalho colaborativo entre avaliador e avaliado durante o processo de avaliação, aspeto negativo a salientar.

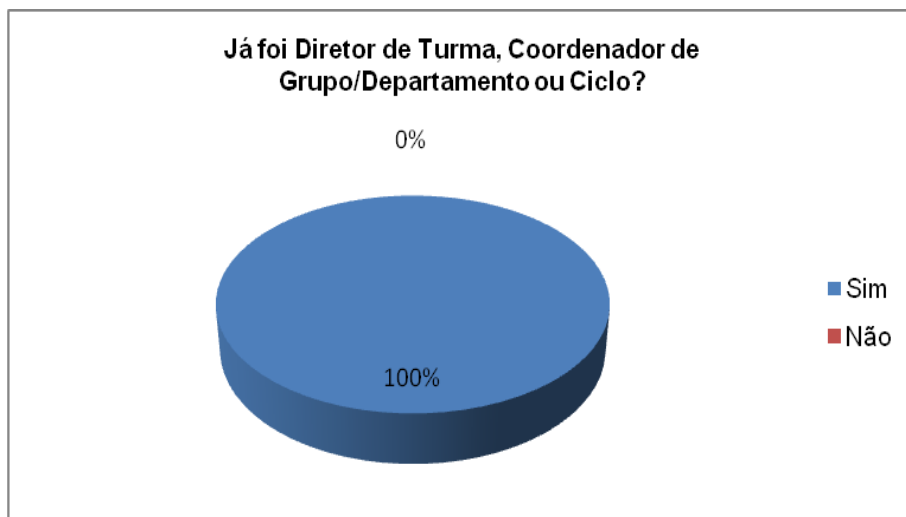
Assim, o trabalho do avaliador parece assumir-se como um ato isolado de observação e quantificação, *sem articulação (interna e externa)* sobretudo quando, na maioria das vezes, essa função foi imposta e aspetos como a componente formativa e reflexiva são descurados. Neste sentido, o conceito de supervisão (e supervisor) de Alarcão e Tavares (2003, p.16) como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento

humano e profissional” distancia-se do papel realmente assumido pelo avaliador no atual processo de avaliação do desempenho.

Para 7% dos docentes o trabalho colaborativo já existia antes da avaliação do desempenho e nada mais acrescentaram sobre a sua importância ou validade para a avaliação.

Com o objetivo de aferir que tipo de cargos foram desempenhados pelos professores inquiridos e qual o contributo dos mesmos para o seu desenvolvimento profissional verificamos, também pela extensa experiência profissional dos inquiridos, que já todos exerceram algum tipo de cargo (Diretor de Turma, Coordenador de Grupo/Departamento ou Ciclo) como podemos constatar pela observação do Gráfico 19.

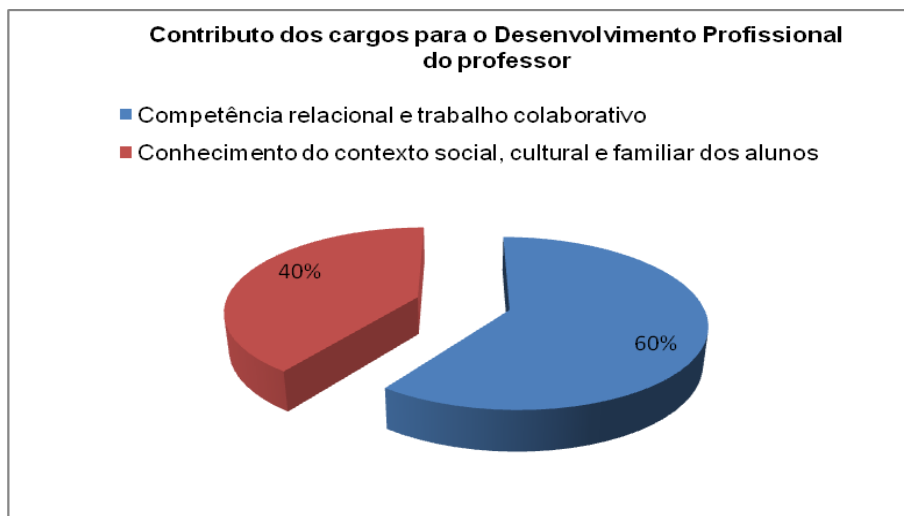
Gráfico 19: Questão 20 – Já foi Diretor de Turma, Coordenador de Grupo/Departamento ou Ciclo?



Quanto ao contributo do exercício desses cargos para o seu desenvolvimento profissional e considerando os dados do Gráfico 19, concluímos que ele se verifica, sobretudo, ao nível da competência relacional e do trabalho colaborativo, não só no domínio da comunidade escolar mas fora dela, sobretudo no contacto com encarregados de educação, referenciado por 60% dos inquiridos e que passamos a elucidar:

“Sinto que a minha competência relacional melhorou no contacto com alunos e encarregados de educação, para além da exigência de atualização contínua e gestão de todo o trabalho com o conselho de turma” (Quest.5).

Gráfico 20: Questão 20.1 – Contributo do exercício de cargos para o Desenvolvimento Profissional



Para 40% dos docentes o desempenho desses cargos refletiu-se no maior conhecimento do contexto social, cultural e familiar dos seus alunos, permitindo aprofundar relacionamentos e tentativas de resolução de problemas em contexto de sala de aula, conforme declarou um docente:

“O afeto e o conhecimento socio biográfico do aluno revelam o caminho para o sucesso em sala de aula com aprendizagens eficientes, significativas” (Quest.12).

O conhecimento do professor não se baseia, portanto, ao mero contexto da sala de aula, mas extrapola-se para além dele e esta é, também, uma via para o desenvolvimento profissional e individual do docente.

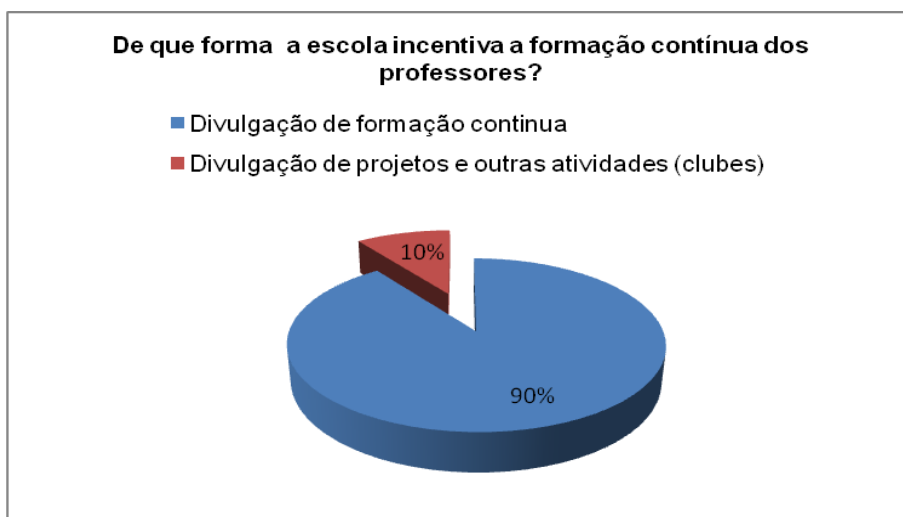
Questionados sobre a valorização ou não da formação pela escola, 70% dos inquiridos foram unânimes ao considerar que sim, como podemos verificar pela observação do Gráfico 21. Para 27% dos docentes a escola não o faz, ao não divulgar as necessárias iniciativas ou ao não facilitar o acesso à formação (em termos de dispensa da componente letiva ou não letiva ou contrapartidas para quem a frequenta), como podemos observar no Gráfico 21.

Gráfico 21: Questão 21 – A escola valoriza e incentiva a formação contínua dos professores?



O meio primordial para o incentivo e valorização da formação no contexto escolar reside na divulgação de formação concentrada no centro de formação do agrupamento de escolas ou formação interna, dinamizada pelos próprios docentes para a comunidade escolar em geral ou para os grupos/departamentos, de acordo com 90% dos respondentes. Para 10% dos professores, a escola divulgou outros projetos e atividades como clubes e incentivou à sua dinamização.

Gráfico 22: Questão 21.1 – De que forma a escola valoriza e incentiva a formação contínua?



Questionados, então, sobre a importância da frequência da formação contínua, a totalidade dos professores respondeu afirmativamente, pelo que podemos concluir que os docentes encaram a formação como uma mais-valia para o seu desenvolvimento pessoal e

profissional, destacando os principais contributos da mesma, sobretudo ao nível da atualização científica e melhoria do desempenho do professor (Gráfico 24). Para que os objetivos da avaliação do desempenho sejam alcançados, os professores deverão comprometer-se com a aprendizagem de novas práticas profissionais, através do investimento na formação e no seu desenvolvimento profissional, melhorando as aprendizagens e os resultados escolares dos seus alunos.

Gráfico 23: Questão 22 – A realização de formação contínua é importante para os professores?



Pelos resultados apresentados no Gráfico 24, verificamos igualmente que o principal contributo da formação contínua é, para 70% dos inquiridos, a necessária atualização científica, numa sociedade e escola em constante mudança, como referiu um professor:

“Estamos a preparar crianças e o mundo está em constante mudança e devemos acompanhar essas alterações e adequar as disciplinas que lecionamos; para a atualização de conhecimentos e práticas, numa escola em mudança” (Quest.17).

Para 30% dos professores a frequência de formação contínua manifesta-se na reflexão que o professor empreende em torno da sua prática e da melhoria que, dessa forma consegue, a pouco e pouco, concretizar e para a qual a prática da avaliação do desempenho visa contribuir, como disse um docente:

“A formação contínua permite a atualização de conhecimentos e reflexão sobre as práticas, a melhoria contínua do professor” (Quest.5).

“A formação significa a melhoria da qualidade pedagógica e organizacional do professor, quer em sala de aula, quer fora dela” (Quest. 12).

Gráfico 24: Questão 22.1 – Importância da realização de formação contínua



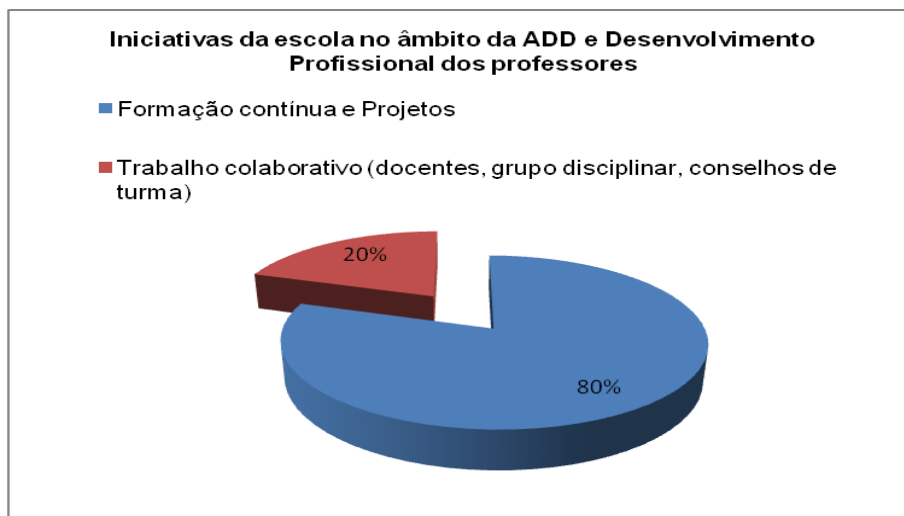
Estes resultados coadunam-se com a visão do professor reflexivo de Schön, uma visão que se pretende alargada no âmbito da docência, em geral e da avaliação do desempenho, em particular.

Quando inquiridos acerca das iniciativas promovidas pela escola no âmbito da avaliação do desempenho e visando o desenvolvimento profissional dos professores (Gráfico 25), 80% dos docentes referiu a formação contínua e a concretização de outros projetos. Seguidamente, com 20% de respostas, o trabalho colaborativo, concretamente a partilha entre docentes, grupos disciplinares e conselhos de turma.

Para Shinkfield (1995) qualquer sistema de avaliação que vise melhorar o desempenho dos docentes e, assim, beneficiar a qualidade das aprendizagens, deve ter em conta cinco princípios básicos:

- 1) a avaliação dos professores deve ser encarada, não só como uma prestação de contas, mas também como parte do processo educativo no seio de cada escola;
- 2) um processo de avaliação só proporciona o desenvolvimento profissional se for implementado através de uma perspetiva construtiva;
- 3) a colaboração e o respeito mútuo entre avaliador e avaliado são essenciais;
- 4) a implementação de um processo de avaliação de professores deve ser precedida de consensos gerais entre as partes interessadas relativamente à missão da escola e às funções desempenhadas;
- 5) a autoavaliação dos professores deve ser uma parte importante do processo.

Gráfico 25: Questão 23 – Iniciativas que a escola promoveu no âmbito da Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional dos professores



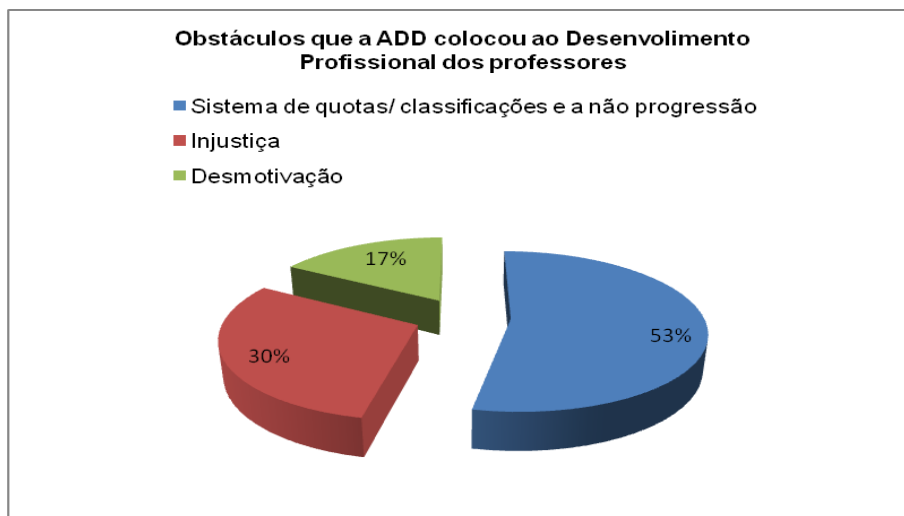
Em relação à avaliação do desempenho e aos obstáculos que o processo acarretou para a inibição do desenvolvimento profissional dos professores, 53% dos respondentes considerou, uma vez mais, o sistema de quotas e classificação, bem como a não progressão na carreira obstáculos ao seu desenvolvimento profissional, como referiu um docente:

“A carga burocrática, a crispação e competição entre alguns docentes, motivadas pela existência da avaliação e de quotas, o que implica que vários vão ficar para trás” (Quest. 3).

Para além da competição entre docentes que este modelo gera, não permite concretizar o que realmente interessa: uma avaliação reflexiva, entre avaliador, avaliado e colegas, no sentido da melhoria contínua, como bem salientou um dos inquiridos:

“O centrar-se numa classificação que pouco tem a ver com o que interessa e que não responde ao que é necessário melhorar, desenvolver” (Quest.20).

Gráfico 26: Questão 24 – Obstáculos que o processo de Avaliação do Desempenho colocou ao Desenvolvimento Profissional dos professores



Por outro lado, o sentimento de injustiça decorrente do anteriormente exposto tornou-se bastante evidente para 30% dos docentes, a par da percepção de que todos, bons e maus professores, mais ou menos trabalhadores, eram avaliados da mesma forma e com repercussões na atribuição de classificações e quotas de forma, muitas vezes, injusta. Como não poderia deixar de ser, este sistema redutor de quotas e classificações, a par do evidente sentimento de injustiça e de um modelo completamente desajustado, conduziu à necessária desmotivação dos professores, referida como um dos obstáculos ao desenvolvimento profissional por 17% dos inquiridos, como podemos constatar pela observação do Gráfico 26 e pelas seguintes transcrições:

“Menor partilha de informação, ambiente de trabalho menos motivador, maiores dificuldades no trabalho de grupo disciplinar” (Quest.7).

“Não progressão na carreira, falta de motivação de avaliadores e avaliados, competitividade entre pares” (Quest.10).

Contudo, há professores que recusam nomear obstáculos e consideram que o docente é, ele próprio, responsável único pelo seu desenvolvimento profissional, numa visão construtiva como refere Shinkfield (1995) e que em nada um modelo de avaliação do desempenho deverá condicionar esse crescimento, independentemente dos condicionalismos positivos ou negativos dele resultantes, como referiu um docente:

“Não considero que a avaliação do desempenho docente represente qualquer obstáculo ao desenvolvimento profissional dos professores; o desenvolvimento profissional é da exclusiva responsabilidade dos professores e não deverá depender de um possível processo de avaliação” (Quest.6).

A avaliação do desempenho só poderá contribuir para o desenvolvimento profissional, não para o inibir, acrescentou um outro professor:

“ O processo de avaliação do desempenho não colocou, nem deverá colocar obstáculos ao desenvolvimento profissional. Ao contrário, deverá incentivar a esse desenvolvimento” (Quest.13).

No espaço final destinado a outras considerações (Questão 25), a maioria dos docentes não respondeu. Contudo, os que emitiram opinião, voltaram a reforçar a injustiça do processo pelo sistema de quotas e classificações, bem como a desmotivação no corpo docente, sobretudo pela forma como, atualmente, a escola e os docentes passaram a ocupar um papel secundário, política e socialmente.

Qualquer prática de avaliação, em geral e um modelo de avaliação do desempenho de docentes, em particular, se constituem como tarefas complexas que exigem formação adequada, para além de uma longa experiência capaz de esbater essas dificuldades rumo ao sucesso e à melhoria contínua, objetivos que devem presidir a qualquer modelo.

De facto e parafraseando o pensamento de Santos Guerra (2002), a avaliação deve refletir a realidade das escolas, qual “espelho” bem limpo e colocado, tendo como principal finalidade a melhoria da prática educativa e dos seus agentes. A avaliação pretende “modificar a prática e não ser meramente classificadora e redutora” (p.4).

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES e RECOMENDAÇÕES

Neste último capítulo apresentaremos as principais conclusões do estudo, bem como as suas implicações, possibilidades de investigação futuras relevantes e decorrentes do nosso estudo, a partir do conjunto de informação recolhida através do questionário e do tratamento dos dados, na tentativa de dar resposta às questões que nortearam a nossa pesquisa, a saber:

- Quais as perceções dos professores sobre os contributos do processo de avaliação para o desempenho e desenvolvimento profissionais dos professores?

- Como é que o modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) vigente em Portugal é percecionado pelos professores do 3º Ciclo e Secundário?

- Quais são os fatores que os professores percecionam como decorrentes do processo de ADD e que potenciam o seu desenvolvimento profissional?

4.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

A temática da Avaliação do Desempenho Docente é, por si só, algo polémica não só no âmbito educativo, como no quadro da sociedade atual. Esta ideia surge reforçada não só pelo manancial legislativo a que o processo esteve (e está) associado, as sucessivas revisões e alterações, bem como a controvérsia de opiniões que gerou, o favor e desfavor dos docentes. A notabilidade do processo estabeleceu-se, mais recentemente, com a publicação do Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro e a profunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente no que diz respeito ao processo de avaliação dos docentes.

Com este estudo pretendemos auscultar os professores sobre o modelo de avaliação do desempenho docente, nomeadamente quanto ao conhecimento do processo e principais sentimentos associados, bem como aspetos a melhorar e perceber qual a relação entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores. Afinal, quais as principais práticas da ADD que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores e qual o grau de reconhecimento dos docentes face a esses contributos.

Os professores inquiridos conhecem, afinal, o modelo de avaliação do desempenho vigente, sobretudo quanto ao processo: objetivos, instrumentos a utilizar e principais intervenientes (50%). Não deixam de referir, igualmente, a progressão na carreira, que continua a ser uma prioridade para os docentes, sobretudo para os que integram a carreira. O congelamento das carreiras e a existência de um modelo de avaliação do desempenho baseado neste princípio deixou, assim, de fazer sentido para alguns docentes (17%), sobretudo os que almejavam aceder a outro escalão profissional.

Contudo, nada invalida que este princípio de avaliação para progressão na carreira se possa coadunar com uma avaliação para o desenvolvimento profissional individual e para a melhoria das práticas e do próprio processo de avaliação do desempenho.

Surpreendente é o facto de, para 33% dos docentes, o papel formativo da avaliação ser muito importante, bem como o contributo do avaliador a este nível, na sua capacidade de devolver o desejado *feedback*. Assim, os docentes assumem a real importância de uma avaliação formativa, orientada para o desenvolvimento profissional e para a melhoria.

Contudo, detetam algumas lacunas ao nível da função do avaliador no contributo para essa avaliação formativa e para o conseqüente desenvolvimento profissional, sobretudo no que diz respeito à relação entre avaliador e avaliado, que carece de melhoria para 40% dos inquiridos e ao respetivo trabalho colaborativo a desenvolver. O avaliador, ao assumir o papel de supervisor, deve alimentar a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional, assumindo-se como um “profissional do humano, com competências interpretativas, de análise e avaliação, relacional (Alarcão, 2002, p.234)”. Para 40% dos professores o trabalho colaborativo não existiu entre avaliador e avaliado. Estes resultados parecem estar em contradição com os princípios elencados pelo modelo de avaliação do desempenho, ao perspetivar um trabalho conjunto entre avaliador e avaliado, baseado na presença efetiva e na colaboração que se traduzirá na melhoria dos resultados escolares dos alunos e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

De facto, para 37% dos professores o trabalho colaborativo assume grande importância em todo o processo de avaliação do desempenho e no momento da observação e classificação propriamente dito, uma vez que ele fundamenta e valida todo o trabalho individual, firma a avaliação e contribui para o crescimento individual e profissional, assumindo-se como um processo construtivo para 53% dos docentes inquiridos.

Quanto ao processo propriamente dito, é descrito como burocrático (47%), injusto (40%) e inútil (13%), sentimentos decorrentes das condicionantes já apresentadas: o sistema de quotas, a não progressão na carreira e o papel do avaliador, claramente desajustado e a necessitar de melhorias, sobretudo ao nível do relacionamento com os

avaliados (40%), formação (20%) e objetividade (23%) das práticas (quem avalia, como e para quê), aspetos que reforçam os problemas já diagnosticados pelo Relatório da OCDE de 2009 relativo ao processo de avaliação do desempenho docente e que contribuem para a insatisfação dos docentes e o escasso envolvimento e responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional, aspetos negativos decorrentes da avaliação.

Acreditamos, por isso, que este foi um dos principais motivos que induziu os inquiridos a sugerir para seus avaliadores, fundamentalmente, avaliadores externos (80%), em detrimento dos internos (colegas ou diretor), numa tentativa de melhoria de relações e desempenhos, uma vez que o papel de avaliador (de colegas mais próximos ou distantes) pode interferir a este nível.

Os resultados apresentados permitem-nos concluir que a implementação do processo de avaliação do desempenho na escola veio piorar o relacionamento entre colegas para 43% dos respondentes.

Alguns docentes referiram que a implementação da ADD se baseou no cumprimento da legislação em vigor (27%), tendo como principal objetivo a progressão na carreira (30%), apesar do congelamento da mesma.

Afinal, o que deve efetivamente ser avaliado?

Para os professores inquiridos não restaram dúvidas: a dimensão *científica e pedagógica* prevista pela legislação é a dimensão que maior peso deve assumir na avaliação do desempenho, por se reportar às práticas e em contexto natural: o contexto de sala de aula. Esta dimensão foi considerada “Muito Importante” por 63% dos respondentes, sendo que as dimensões *participação na escola e relação com a comunidade* e *formação contínua e desenvolvimento profissional* foram apenas qualificadas como “Importantes”, com 57% e 60% respetivamente.

Contudo, os inquiridos salvaguardaram a inadequação do modelo atual de observação de aulas, pelo pouco rigor que permite ao observar um número insuficiente de aulas, como já foi referido anteriormente, pela inadequação da formação dos avaliadores e pelo caráter pouco formativo que assume, resultado do desempenho do avaliador, uma vez que os avaliados (docentes) assumem a importância da componente formativa da avaliação.

Sendo a observação de aulas uma das componentes mais importantes no processo de ADD, outras fontes e instrumentos devem ser considerados: recursos utilizados, trabalho com os alunos e Encarregados de Educação, trabalho com colegas, reuniões, formação contínua.

Os inquiridos atribuem muita importância à competência do avaliador (47%), à sua isenção (33%) e facilidade comunicativa (20%), na vertente do saber ouvir e enviar *feedback* positivo ao avaliado.

Os sentimentos de injustiça (57%) e excesso de burocracia (23%) voltam a evidenciar-se quando associados ao atual modelo de ADD, princípios que em nada se coadunam com o previsto na legislação, nomeadamente no que diz respeito à simplificação dos procedimentos.

O retorno positivo do processo ocorreu, para 20% dos professores, ao nível do trabalho colaborativo que desenvolveram assumindo, uma vez mais, a importância daquele na avaliação e no desenvolvimento profissional dos professores.

A maioria dos docentes assume que em nada alterou a sua prática pedagógica com a introdução da ADD (80%) mas, pelos resultados já apresentados anteriormente, podemos arriscar dizer que esperaram “beber” alguma melhoria ou inovação através da avaliação, numa tentativa de mudança ou de aceitação.

Em suma, os docentes têm percepções bem claras sobre o modelo de avaliação do desempenho em vigor e não se inibem de expressar sentimentos negativos em relação ao mesmo não deixando, contudo, de apontar aspetos igualmente positivos e que parecem ser consensuais, a saber: a vertente formativa que a avaliação do desempenho deve assumir, reforçando o quadro teórico que se orienta nesta linha de pensamento, bem como o trabalho colaborativo que deve acompanhar todo o processo, enquanto elemento de validação do trabalho individual e sem o qual não faz sentido partilhar e avaliar.

Os docentes salientam uma visão burocrática e injusta do modelo de avaliação do desempenho docente, em clara contradição com a legislação em vigor e que em nada beneficia o desempenho dos docentes e o seu desenvolvimento profissional, pelo contrário, conduz a alguma desmotivação que é, igualmente, evidenciada.

Concluimos que, para os professores, o número de aulas observadas é insuficiente e em nada contribui para o trabalho colaborativo ou para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos; uma vez que as suas práticas pedagógicas praticamente não se alteraram com a ADD, os docentes parecem assumir a necessidade de uma avaliação mais regular e formativa.

É preciso melhorar, sobretudo, a relação entre avaliador e avaliado que os docentes ainda sentem como resistência, a objetividade de quem avalia e do processo, a formação dos avaliadores e o sistema de quotas que se assume como injusto e redutor.

Relativamente aos contributos da avaliação do desempenho para o desenvolvimento

profissional eles são claros para os respondentes: o trabalho colaborativo que a este nível se desenvolve é referido constantemente, na vertente da partilha e da colaboração que deve ser assumida quer por colegas, quer por avaliadores. Carece, a este nível, a melhoria do desempenho do avaliador no contributo que deve transmitir, quer ao nível da promoção do trabalho colaborativo entre docentes, quer no que ao seu desenvolvimento profissional diz respeito. O exercício de cargos (como diretor de turma, coordenador de grupo ou departamento) concorreu para melhorar a competência relacional e o trabalho colaborativo, nomeadamente com os encarregados de educação, muitas vezes ignorados, a par do maior conhecimento pessoal e familiar dos alunos, com o contributo positivo que isso poderá ter em contexto de sala de aula e na melhoria das aprendizagens rumo ao sucesso educativo. Também a importância da frequência de formação contínua é reconhecida pela totalidade dos docentes (100%), sobretudo numa vertente de atualização científica (70%) e melhoria individual, numa perspetiva mais reflexiva (30%).

As iniciativas promovidas pela escola ao nível da ADD e desenvolvimento profissional enquadram-se na promoção e divulgação de formação contínua (80%) incentivando, dessa forma, à participação, bem como o envolvimento em iniciativas que sustentem o trabalho colaborativo, como projetos e clubes (20%).

Uma vez mais e de forma redundante, os principais obstáculos da ADD referenciados pelos professores quanto ao desenvolvimento profissional incidiram sobre o sistema de quotas e a não progressão na carreira (53%), a par do sentimento de injustiça (30%) e que, novamente, uma minoria encara como desmotivação (17%).

Tendo em conta os resultados apresentados, podemos concluir que a ADD não constitui, em si, um obstáculo para os professores e para o seu desenvolvimento profissional pelo contrário, incentiva ao trabalho colaborativo e à avaliação formativa e os docentes têm consciência desta realidade e valorizam-na no seu discurso.

Contudo, há procedimentos e práticas a melhorar no âmbito da ADD para que tais objetivos possam ser mais claramente alcançados e para que os sentimentos de injustiça e ausência de objetividade sejam, definitivamente, banidos porque a avaliação é necessária na escola, como em qualquer outra instituição ou contexto, como reguladora das práticas dos docentes e da instituição escolar, sempre numa perspetiva de mudança e melhoria continuada, rumo a uma nova visão da educação e do professor que destaca três aspetos essenciais (Alarcão e Canha, 2013, p.51 *cit.* Redecker, C. *et al*, 2011): “pessoalização (aprendizagem centrada na pessoa), colaboração (aprendizagem, em contexto social) e informalização (aprendizagem ao longo da vida incluindo a informal).”

4.2. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo pretendeu concorrer para uma maior compreensão e conhecimento sobre a avaliação do desempenho docente, em particular no que diz respeito aos professores do 3º Ciclo e Secundário, bem como os seus contributos para o desenvolvimento profissional dos professores, num contexto em que estas questões assumem grande relevo no âmbito da discussão social e política.

Pretendemos, através da consecução dos objetivos inicialmente delineados, apresentar as conceções dos professores sobre a ADD, identificando aspetos positivos e aspetos a melhorar, assim como destacar os principais contributos da ADD para o desenvolvimento profissional dos docentes, quais as principais práticas e como se materializam, quer ao nível da escola, quer ao nível dos próprios docentes.

Este estudo parece evidenciar que os professores não se opõem à avaliação do desempenho, pelo contrário, assumem-na como uma prática válida e necessária. Contudo, reconhecem no modelo em vigor algumas fragilidades e que estão a afetar a sua visão de avaliação e o seu próprio desenvolvimento profissional. Assim, a questão da existência de quotas e o congelamento da progressão na carreira são percecionados como aspetos negativos e a carecer de melhoria, sobretudo porque geradores de sentimentos como a injustiça e a pouca utilidade do processo (apesar do cumprimento da legislação, sem o devido retorno).

Torna-se igualmente claro que é necessário investir na formação dos avaliadores e na implementação de uma nova cultura avaliativa do desempenho docente que visa, fundamentalmente, a melhoria do desempenho profissional e individual e onde o avaliador tem um papel fundamental, que parece ainda não ter interiorizado, evidenciando dificuldades em adotar práticas supervisivas.

As iniciativas das escolas ao nível da incrementação de uma cultura avaliativa e da promoção do desenvolvimento dos seus agentes parecem não ser as melhores, uma vez que limitadas; as atividades são redundantes e pouco inovadoras, limitando-se ao planeamento ou divulgação de formação (por vezes desajustada às reais necessidades dos seus agentes) ou colaboração em pequenos clubes ou projetos de escola. É necessário, por isso, ajustar as iniciativas às reais necessidades do seu público e envolver os órgãos de gestão, de forma mais empenhada e real, no desenvolvimento profissional dos seus professores, já que são eles os principais agentes da mudança e do sucesso educativo.

Os professores continuam a associar o processo de avaliação do desempenho à progressão na carreira e à quantificação, aspetos que criam, ainda, alguma resistência;

contudo, sentem que a avaliação é necessária e que vários são os contributos que dela se podem acolher no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional mas, para isso, necessitam de se sentir amparados e guiados ao longo de todo o processo o que, presentemente, nem sempre acontece. Para Day (2007, p.60) “ todos os professores precisam de apoio, energia e a capacidade para manter o seu comprometimento ao longo das suas carreiras, se quiserem enfrentar as imensas exigências emocionais, intelectuais, sociais e, ao mesmo tempo, continuar a trabalhar para construir as relações internas e externas exigidas pelas atuais reformas governamentais e pelos movimentos sociais”.

4.3.LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo aduz algumas limitações ao circunscrever-se a uma amostra reduzida, o que implica uma fraca generalização dos dados, a par da sua natureza qualitativa e, por isso, adscrito às interpretações do investigador: “ o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados de uma forma neutra “ (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

A realização e aplicação do instrumento de recolha de dados (questionário) revelaram-se morosas; o questionário, pelo seu conteúdo e extensão, exigiu uma maior disponibilização de tempo para que os respondentes colaborassem, apesar das limitações temporais que se nos impunham. O processo de tratamento dos dados exigiu, igualmente, alguma disponibilidade e tempo, pela sua complexidade.

Apesar de tudo, acreditamos ter contribuído para um maior conhecimento no âmbito das Ciências da Educação, concretamente no que diz respeito ao processo de avaliação do desempenho docente e da Supervisão neste âmbito, bem como dos fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores e melhorias a alcançar.

4.4. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Constituindo a avaliação do desempenho docente uma área tão atual e em constante mutação, certamente que os resultados e as questões deste estudo constituirão pontos de partida para futuras investigações, de igual interesse e relevância.

Assim, seria interessante investigar a perceção dos professores sobre o papel das Direções das escolas e dos órgãos de gestão intermédia (Conselho Pedagógico, Coordenador de Grupo e Departamento) na avaliação do desempenho, bem como a visão dos avaliadores sobre a sua função, de modo a, de alguma forma, podermos cruzar dados e eventuais conclusões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Roldão, Maria do Céu. (2008). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed, pp. 10-30.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (Coleção Cidine), pp.9-39 (artigo anteriormente publicado em 1991, Cadernos Cidine 1, pp.5-22).

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Atas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-29). Porto: Areal Editores.

Alves, M.P. et ali (2009). *Conceções dos professores sobre o papel dos coordenadores das estruturas de coordenação educativa e de supervisão Pedagógica na avaliação de desempenho docente*, Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho. Consultado em 30 de setembro de 2013, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t8/t8c270.pdf>.

Alves, M. P. & Machado, A. E. (2008). *Avaliação do desempenho docente*. Comunicação apresentada em 12 e 13 de Março no âmbito dos Encontros Temáticos: *Avaliação do Desempenho Docente*. Guimarães. Associação Nacional de Professores.

Bardin, Laurence (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, B. & Gilbert, John. (1996). *Teacher Development: A Model from Science Education*. Londres: Falmer Press. Consultado em 10 de junho de 2013, em <https://www.ntnu.no/wiki/download/attachments/11273030/Teacher%20professional%20development%20Bell.pdf?version=1&modificationDate=1249897328000&api=v2>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Col. Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

Bretel, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial "Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006". Lima (Perú). Consultado em 12 de Junho de 2013, em http://www.geocities.ws/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho – O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cardoso, A. P. O. (2002): *A Recetividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O Professor e o Contexto Escolar*, Porto: Edições ASA.

CCAP. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP1/2011. Lisboa: Ministério da Educação.

Clímaco, M.C. (2002). *A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas*. In CNE (ed.), *Qualidade e Avaliação da Educação*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp.35-46.

Clímaco, M. C. (2000). *Reforçar a solidez e a confiança* in Nota informativa da Inspeção-geral da Educação, nº 8, Outubro de 2000. Lisboa: IGE.

Conselho Científico para Avaliação de Professores. (2010). *Relatório sobre aplicação do 1º ciclo de avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.

Consultado em agosto de 2013, em http://www.ccap.minedu.pt/docs/Rel_1_ciclo_ADD.pdf.

Costa, J. A. (2007). *Avaliação, Ritualização e Melhorias das Escolas: À Procura da Roupa do Rei*. In CNE. *Avaliação das Escolas. Modelos e Processos* (Atas de um Seminário). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Curado, A.P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.109-129). Braga: Universidade do Minho (CIED).

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (1999). *Developing Teachers - The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Damião, H. (1996). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.

Delvaux, E. et al. (2013). Teaching and Teacher Education, 36, How may teacher evaluation have an impact on professional development? Belgium: Elsevier Journal. Consultado em agosto de 2013, em www.elsevier.com/locate/tate.

De Ketele, J.M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou de reconhecimento. In Maria Palmira Aves & Eusébio André Machado (Orgs.), *O polo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.

Duke, D.L., & Stiggins, R.J. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook for teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. (pp.116-132). Newbury Park: Corwin Press, Inc.

Esteve, J. M. (1991). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

European Commission (2010). *Teacher's Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset*. Luxembourg: Ed. Jaap Scheerens.

Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*, Elo 16 – *Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, pp.19-23.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Coleção Educação Hoje. Porto: Texto Editores

Fernandes, I.S. e Vieira, F. (2010). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Eduções Pedagogo, pp. 275-280.

Formosinho, J. e Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho (autores). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Londres: Falmer Press.

Glickman. C., Gordon, S. e Ross-Gordon, J. (2001, 1ª ed.1985). *Supervision and instructional leadership – a developmental approach*. Boston: Pearson Education.

Gomes, M.C. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente - Objetivos e Controvérsias*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Departamento de Ciências da Educação. Lisboa.

<http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1155/1/Dissertacao-Avaliacao-MCeUGomes.pdf>

Figari, G. (2007). *Conferência Internacional sobre avaliação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Flores, M. A. (org.) (2010). *Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional: Sentidos e Implicações*, Porto: Areal Editores.

Glickman & Bey M.T. (1998). Supervision. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. NY: MacMillan: 549-565.

Guba, E. G. e Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Haefele, D.L. (1993) .Evaluating teachers: A call for change. *Journal of Personnel Evaluation in Education* vol. 7, no. 1: 21-31.

Heidman, C. (1990). Introduction to staff development. In P.Burke et al. (eds), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp.3-9.

Houston, R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillam.

Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editores.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2009). *Standards for Evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: McGraw Hill.

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp.7-22. Consultado em junho 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.

Nevo, D. (1994). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon.

Nóvoa, A. (2006). *Conferência de abertura. Debate nacional sobre a educação*. Consultado em junho de 2013, em <http://www.debatereducacao.pt>.

Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*. In a. Nóvoa (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

OCDE (2009). *Teacher evaluation in Portugal*. OECD review. Paris: OECD. Consultado em junho de 2013, em <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>.

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Onofre, M. (2003). *Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial*. In Boletim SPEF, 26/27, 55-67.

Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em educação física. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. et Pestana, C., *Formação de professores de educação física. Conceções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH: 75-118.

Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L' Harmattan.

Perrenoud, P. (2001) *Dez novas competências para uma nova profissão*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra, Suíça, *n Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n° 17, Maio-Julho, pp. 8-12. Consultado em outubro de 2013, em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação. Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*, (171-190). Porto: Porto Editora.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: DGRHE. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/2179875/Textos-de-Apoio-Avaliacao-de-Desempenho>.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é Refletir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Asa.

Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos. Uma Estratégia de Formação e de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2000). *Supervisão: Conceções e Práticas. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF.

Santos Guerra, M. (2007). *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola.

Santos Guerra, M. (2002). Como num espelho - Avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, Joaquim (org.), *Avaliação das Escolas - Consensos e Divergências*, Porto: Asa, pp. 11-31. Consultado a 29 de novembro de 2013, em http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Como_num_espelho_texto_um.pdf.

Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

Scriven, M.(1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 21 (2), 111-129.

Shinkfield, A.J & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Silva, A. M. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional, In A. F. Moreira e E. F. Macedo (Org.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 119-137.

Simões, G.A.G. (2002). *A Avaliação de Desempenho Docente: contributo para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Simões, G.A.G. (2000). *Avaliação do Desempenho Docente: Em demanda de um novo profissionalismo*. *Inovação*, 13, pp:161-176.

Soto, A.G. (1994). *La evaluación y el desarrollo profesional de docente*. *Revista de Ciências de L'Educaión*,3,2,pp.45-64.

Tarrinha, A. J.S. (2010). *Observação do Ensino no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

<https://eg.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/15592/1/TESE.%20Ab%C3%ADlio.pdf>

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian.

Veloz, H. (2000). *Encuentro iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Consultado em agosto de 2013, em <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Viegas, H. (2009). *Avaliação do Desempenho Docente: um novo enquadramento para o exercício do ensino*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 43-2, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Consultado em agosto de 2013, em <http://193.136.6.118/bitstream/10316.2/5561/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Docente.pdf>.

Vieira, F. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da Formação e da Pedagogia*, Mangualde, Pedago, pp.15-44.

Vieira, F. e Moreira, A. M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente - para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP-1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: na international review of literature*. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.

Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida. In A.Monglús Estella (ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competências*. Granada:Comares,pp.165-198.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE).

Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de abril (Estatuto da Carreira Docente).

Decreto-Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho (Processo de Avaliação do Pessoal Docente).

Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio (Introdução do Relatório Crítico).

Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro (Regulamenta o novo processo de Avaliação do Desempenho Docente em Portugal).

Decreto-Regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio (Regulamenta o novo processo de Avaliação do Desempenho Docente em Portugal para o ano letivo de 2007-2008).

Decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho (Altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensino Básico e Secundário).

Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro (Relatório de autoavaliação).

Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro (Nova alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensino Básico e Secundário).



ANEXOS

Anexo 1- Questionário

Questionário

Desenvolvimento Profissional dos Professores:

Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente

Com este questionário pretende-se contribuir para o conhecimento das perceções dos professores do 3º ciclo e secundário sobre a avaliação do desempenho docente (ADD), sua implementação e influência no desenvolvimento profissional dos docentes, no contexto do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

A sua colaboração é muito importante. O questionário é anónimo e todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas relativamente aos respondentes. Obrigada pela colaboração!

- Assinale com (x) a opção que se aplica à sua situação.

I - Dados pessoais e profissionais:

1. Género F M

2. Idade

3. Habilitações Académicas:

Bacharelato Licenciatura Curso de pós-graduação Mestrado Doutoramento

4. Anos de Serviço: _____

5. Nível de ensino que leciona: _____

6. Disciplina (s) que leciona: _____

7. Situação Profissional _____

II - Perceções sobre a Avaliação do Desempenho Docente

8. Qual é o conhecimento que considera ter sobre o atual sistema de avaliação do desempenho docente (*por exemplo: objetivos, processo, instrumentos e intervenientes*)?

9. Com três ideias caracterize o modelo de avaliação do desempenho docente em vigor:

a) _____

b) _____

c) _____

10. Emita a sua opinião sobre a implementação do sistema de avaliação do desempenho (ADD) na sua escola (*por exemplo, adesão, relações entre professores e órgãos de gestão intermédia, ações da escola*):

11. Emita a sua opinião sobre o grau de importância de cada uma das dimensões em avaliação no processo de ADD:

a) dimensão científica e pedagógica: _____

b) participação na escola e relação com a comunidade educativa: _____

c) formação contínua e desenvolvimento profissional: _____

12. Emita a sua opinião sobre que fontes de informação/instrumentos devem ser utilizados no processo de ADD para avaliar o professor (*exemplos: sala de aula e observação de aulas, recursos utilizados, reuniões, trabalho colaborativo, trabalho com alunos, com Encarregados de Educação*):

13. Emita a sua opinião sobre quem deve avaliar os professores (*exemplos: diretor, conselho pedagógico, presidente do conselho geral, colegas, avaliadores externos*):

14. Indique três características principais que um bom avaliador/supervisor deve ter:

a) _____

b) _____

c) _____

15. Concorda com a periodicidade prevista para a realização da ADD (*duração do escalão correspondente para professores da carreira e anual para professores contratados*)?

Sim

Não

15.1. Porquê?

16. Expresse três sentimentos (*positivos ou negativos*) que lhe tenham sido despertados pelo processo de avaliação do desempenho docente:

a) _____

b) _____

c) _____

17. Com a avaliação do desempenho docente é preciso melhorar, principalmente, os seguintes três aspetos:

a) _____

b) _____

c) _____

III- Contributo da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) para o Desenvolvimento Profissional

18. Enquanto docente, alterou a sua prática pedagógica com a avaliação do desempenho docente?

Sim

Não

18.1. Em caso afirmativo, indique quais as principais mudanças ou preocupações decorrentes da ADD:

19. Emita a sua opinião acerca do trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito da avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional?

20. Já foi Diretor de Turma, Coordenador de Grupo/Departamento ou Ciclo?

Sim

Não

20.1. Qual o contributo desse cargo para o seu desenvolvimento profissional?

21. A escola valoriza e incentiva a formação contínua dos professores?

Sim

Não

21.1. Como?

22. A realização de formação contínua é importante para os professores?

Sim

Não

22.1. Justifique.

23. Indique iniciativas que a sua escola tem promovido no âmbito do processo de ADD e desenvolvimento profissional dos seus professores:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

24. Quais considera terem sido os maiores obstáculos que o processo de ADD colocou ao desenvolvimento profissional dos professores?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

25. Utilize o espaço que se segue para outras considerações pertinentes sobre a temática em questão, não abordadas neste questionário:

Anexo 2 – Autorização para a aplicação do Questionário do Estudo

Exma. Senhora Diretora

do Agrupamento de Escolas

Eu, Maria do Céu Santos Antunes, docente contratada do grupo 300 – Português, encontro-me a realizar um trabalho de investigação sobre o tema: “Desenvolvimento Profissional dos Professores: Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente”, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Assim, venho por este meio solicitar a V/ Exa. que se digne autorizar-me a efetuar a aplicação de um instrumento de recolha de dados (questionário) aos professores do 3º Ciclo e Secundário a lecionarem no agrupamento de escolas que V/ Exa. tão bem preside, de forma a obter os dados que conduzam à consecução do referido estudo.

Certa da melhor compreensão e colaboração,

Atentamente,

(Maria Antunes)

Anexo 3 – Tabelas de dados do estudo

Questão	Variáveis	Categorias	n	%
8.	Conhecimento sobre a ADD (objetivos, processo, instrumentos, intervenientes)	Avaliação formativa	10	33%
		Processo de avaliação	15	50%
		Progressão na carreira	5	17%
9.	Caraterização do modelo de ADD	Injusto	12	40%
		Burocrático	14	47%
		Inútil (progressão na carreira)	4	13%
10.	Implementação do sistema de ADD (na sua escola)	Relacionamento entre docentes piorou	13	43%
		Para progressão na carreira	9	30%
		Cumprimento da legislação	8	27%
11.	Dimensão científica e pedagógica	Muito importante	19	63%
		Importante	9	30%
		Não responde	2	7%
	Participação na escola e relação com a comunidade	Muito importante	11	37%
		Importante	17	57%
		Não responde	2	7%
	Formação contínua e desenvolvimento profissional	Muito importante	10	33%
		Importante	18	60%
		Não responde	2	7%
12.	Fontes de informação/instrumentos no processo de ADD	Todos os referidos (<i>sala de aula e observação de aulas, recursos utilizados, reuniões, trabalho colaborativo, trabalho com os alunos e Encarregados de Educação</i>)	19	63%
		Trabalho colaborativo	11	37%
13.	Quem deve avaliar os professores	Avaliadores externos	24	80%
		Outros (Colegas ou Diretor)	6	20%
14.		Competente	14	47%

	Caraterísticas de um bom avaliador/supervisor	Isento	10	33%
		Bom Comunicador	6	20%
15.	Periodicidade da ADD	Sim	12	40%
		Não	17	57%
		Não responde	1	3%
16.	Sentimentos (positivos ou negativos) face à ADD	Injustiça	17	57%
		Burocracia	7	23%
		Trabalho colaborativo	6	20%
17.	Aspetos a melhorar com a ADD	Relação entre Avaliador e Avaliado	12	40%
		Objetividade	7	23%
		Formação dos Avaliadores	6	20%
		Sistema de Quotas (injusto)	3	10%
		Motivação dos docentes	2	7%
18.	Alteração da prática pedagógica	Sim	5	17%
		Não	24	80%
		Não responde	1	3%
19.	Trabalho colaborativo , ADD e Desenvolvimento Profissional	Processo construtivo e formativo/Desenvolvimento Profissional	16	53%
		Não existiu entre Avaliador e Avaliado	12	40%
		Já existia	2	7%
20	Cargos (Diretor de Turma, Coordenador de Grupo/Departamento)	Sim	30	100%
		Não	0	0%
20.1	Contributo para o Desenvolvimento Profissional	Competência relacional e trabalho colaborativo	18	60%
		Conhecimento do contexto social, cultural e familiar dos alunos	12	40%
21	Valorização da formação contínua pela escola	Sim	21	70%
		Não	8	27%

		Não responde	1	3%
21.1.	Como?	Divulgação de formação contínua	27	90%
		Divulgação de projetos e outras atividades (clubes)	3	10%
22	Importância da formação contínua para os professores	Sim	30	100%
		Não	0	0%
22.1	Justificação	Atualização científica	21	70%
		Melhoria do professor/professor reflexivo	9	30%
23.	Iniciativas da escola – ADD e Desenvolvimento Profissional	Formação contínua e Projetos	24	80%
		Trabalho colaborativo (docentes, grupo disciplinar, conselhos de turma)	6	20%
24.	Obstáculos da ADD para o Desenvolvimento Profissional	Sistema de quotas/ classificações e a não progressão	16	53%
		Injustiça	9	30%
		Desmotivação	5	17%
25	Considerações pertinentes	Ausência de progressão na carreira		
		Sistema de quotas injusto		